

Sak eller menneske?

Om PP-rådgiverens forhold til barnet

Line Straumsheim Nikolaisen



Masteroppgave ved Pedagogisk Forskningsinstitutt

UNIVERSITETET I OSLO

25.11.10

© Line Straumsheim Nikolaisen

2010

Sak eller menneske? Om PP-rådgiverens forhold til barnet

Line Straumsheim Nikolaisen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

I denne masteroppgaven rettes søkelyset mot forholdet mellom PP-rådgiver og barnet, og de utfordringene man som PP-rådgiver har i forhold til å behandle barnet som et menneske; altså et subjekt, og ikke en sak; eller et objekt.

Bakgrunn

PP-tjenesten har tidligere blitt beskyldt for å være et instrumentalistisk mistak (Dale, 1992). Et instrumentalistisk mistak innebærer at man behandler mennesker som objekter, altså ting, i motsetning til subjekter. I denne oppgaven vil jeg å se nærmere på begreper omkring subjekt og objekt, for så å knytte dette til rådgivning i PP-tjenesten. Da jeg var i praksis i PP-tjenesten merket jeg at jeg hadde lettere for å knytte rådgivningsteori til møte med de voksne rundt barnet, som foreldre og i mitt tilfelle barnehagepersonale, enn til selve barnet. Grunnen til dette kan være at rådgivningspensumet rettet seg mot voksne, men dette fikk meg også til å stille spørsmål ved om man som PP-rådgiver kan ha lettere for å fokusere på rådgivning av de voksne man samarbeider med *rundt* barnet, og ikke selve barnet. Jeg ønsker i mitt arbeid som PP-rådgiver å møte barnet som et medmenneske, og ikke kun en sak som skal testes og observeres. Med denne oppgaven har jeg oppnådd større innsikt i hvordan jeg kan gå frem for å forsøke å oppnå dette.

Problemstilling

Oppgavens hovedproblemstilling er som følger: Er det mulig å oppnå et subjekt-subjekt-forhold mellom PP-rådgiver og barn? I så fall hvordan?

Metode og teori

Oppgavens problemstilling blir belyst og drøftet gjennom teori. Teorien som benyttes for å belyse subjekt-subjekt-relasjonen er i hovedsak Skjervheims dialektiske pedagogikk og

Schibbys dialektiske relasjonsteori. Dette knyttes så til rådgivningsteori samt den pedagogisk-psykologiske utredningsprosessen.

Resultater

Oppgaven peker på en del utfordringer ved det å oppnå et subjekt-subjekt-forhold mellom PP-rådgiver og barnet, ettersom en del av PP-rådgiverens metoder kan sies å være objektifiserende. Oppgaven åpner likevel for at det er mulig å få en subjekt-subjekt-relasjon selv under forhold som i utgangspunktet er objektifiserende. Dette ved blant annet ved å rådføre seg med barnet når det gjelder tolkninger av observasjon og testing.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	1
2. Filosofisk bakgrunn: Deltaker og tilskuer	4
2.1 Subjektivisme og objektivisme	4
2.2 Intersubjektivitet.....	5
2.3 Deltaker og tilskuer	6
2.4 Om forholdet mellom pedagog og elev	7
2.4.1 Dialektisk pedagogikk.....	11
2.5 Kan et subjekt-subjekt-forhold oppstå mellom voksen og barn?	12
3. Psykologisk bakgrunn	15
3.1 Subjekt-objekt-forhold	15
3.2 Subjekt-subjekt-forhold.....	15
3.2 Rådgiveren som subjekt	17
3.3 Reifisering	18
3.3.1 Eksistensialistisk bakteppe for begrepet	18
3.3.2 Reifisering og rådgivning.....	19
3.3.3 Skjemaspørsmål og undrende spørsmål	22
4. Rådgivning	25
4.1 Om rådgivningsforholdet	28
4.2 Arbeidsalliansen	28
4.3 Overføringsaspektet	29
4.4 Det ekte forholdet.....	30
4.5 Grunnleggende holdninger	30
4.5.1 Empatisk forståelse	31
4.5.2 Ubetinget positiv holdning	36
4.5.3 Kongruens / ekthet	37
5. Profesjonsetikk	39
5.1 Ethiske prinsipper.....	41
6. Saksgangen i PP-tjenesten.....	44
6.1 Lovgrunnlaget	44
6.2 Henvisning	45
6.3 Samtale/intervju	47

6.3.1 Oppstartsmøte.....	47
6.3.2 Samtale med klienten	47
6.4 Observasjon.....	49
6.5 Testing.....	51
6.6 Tilbakemelding.....	53
6.6.1 ”Ekspertspråk” fra PP-rådgiveren	53
6.6.2 Er det alltid PP-rådgiver som bør gi barnet tilbakemelding?	55
7. Konklusjon	58
Register.....	61
Vedlegg	64

No table of figures entries found.

1. Innledning

PP-tjenesten har tidligere blitt beskyldt for å være et instrumentalistisk mistak (Dale, 1992). Et instrumentalistisk mistak innebærer at man behandler mennesker som objekter, altså ting, i motsetning til subjekter. I denne oppgaven ønsker jeg å se nærmere på begreper omkring subjekt og objekt, for så å knytte dette til rådgivning i PP-tjenesten. Jeg ønsker i mitt arbeid som PP-rådgiver å møte barnet som et subjekt, og håper med dette å få større innsikt i hvilke utfordringer jeg da står overfor. Da jeg var i praksis i PP-tjenesten merket jeg at jeg hadde lettere for å knytte rådgivningsteori til møte med de voksne rundt barnet, som foreldre og i mitt tilfelle barnehagepersonale, enn til selve barnet. Grunnen til dette kan være at rådgivningspensumet rettet seg mot voksne, men dette fikk meg også til å stille spørsmål ved om man som PP-rådgiver kan ha lettere for å fokusere på rådgivning av de voksne man samarbeider med *rundt* barnet, og ikke selve barnet. Jeg ønsker i mitt arbeid som PP-rådgiver å se barnet og behandle han eller henne som et medmenneske, og ikke kun en sak som skal testes og observeres. Med denne oppgaven ønsker jeg å oppnå større innsikt i hvordan jeg kan gå frem for å oppnå dette.

Enkelt sagt har man et subjekt-objekt-forhold mellom PP-rådgiver og barn dersom rådgiveren ser på barnet som et objekt eller en ting, mens et subjekt-subjekt-forhold kan oppnås ved at rådgiveren ser på barnet som et menneske som har viktige innspill. Spørsmålet jeg ønsker å se nærmere på er

Er det mulig å oppnå et subjekt-subjekt-forhold mellom PP-rådgiver og barn? I så fall hvordan?

Underveis i oppgaven vil jeg også se på om det i det hele tatt oppstår subjekt-subjekt-forhold mellom voksen og barn, samt knytte rådgivningsteori til rådgivning av barn.

Etter å ha gått gjennom filosofisk og psykologisk teori omkring subjekt-objekt-forhold, samt nærliggende begreper som tingliggjøring og reifisering, vil jeg se på dette i forhold til de ulike

delene av en utredningsprosess for slik å knytte dette til PP-rådgiverens praksis. Før jeg ser på utredningsprosessen vil jeg gå spesifikt gjennom rådgivningsteori, ettersom dette er spesielt relevant for en PP-rådgiver, samt profesjonsetikk.

En PP-rådgiver samarbeider mye med voksne rundt barnet, som foreldre og førskolelærer eller lærer, men ettersom mitt fokus er barnet kommer jeg ikke til å gå nærmere inn på disse forholdene. Ettersom mitt fokus er PP-rådgiverens møte med barnet kommer jeg heller ikke til å fokusere på PP-tjenesten som system, og om hvorvidt dette systemet burde endres til for eksempel å ha mer fokus på skolen eller barnehagen som helhet istedenfor enkeltindivider.

Til å begynne med vil jeg å se på filosofisk teori omkring subjekt-objekt-forholdet. Her benytter jeg meg hovedsakelig av Skjervheim (1996 a; 1996 b; 2000) og Dale (1992). Jeg har også benyttet meg av Hellesnes (1999) for utfyllende kommentarer i forhold til Skjervheim. I slutten av kapitlet ser jeg på et eksempel om forholdet mellom voksen og barn, og belyser dette med teorien jeg har gjennomgått. Deretter vil jeg videre se på psykologisk teori rundt samme tema. Her bruker jeg hovedsakelig Schibbye (2009). Et av underkapitlene dreier seg om det filosofiske bakteppet for hennes tenkning, og man kan spørre seg om hvorfor dette ikke er i kapitlet om filosofi. Ettersom jeg knytter dette direkte til Schibbyes psykologiske tenkning har jeg for enkelhets skyld valgt å plassere dette i kapitlet om psykologi. I slutten av psykologikapitlet fortsetter jeg med eksemplet fra filosofikapitlet. Deretter kommer et kapittel om rådgivningsteori. Her ser jeg på rådgivning i PP-tjenesten i tillegg til teori om rådgivningsforholdet, samt knytter dette til rådgivning av barn. Jeg kommer til å se på tre deler rådgivningsforholdet kan sies å bestå av: Arbeidsalliansen, overføringsaspektet og det ekte forholdet. Deretter vil jeg se på holdninger hos rådgiveren som kan forenkle rådgivningen; empatisk forståelse; ubetinget positiv holdning; og kongruens. Det neste kapitlet dreier seg om profesjonsetikk, og jeg ser her på etiske retningslinjer som er relevant for en PP-rådgiver og knytter dette opp mot teorien jeg har gått gjennom. Deretter vil jeg gå gjennom komponentene en utredningsprosess i PP-tjenesten består av, og drøfte den tidligere gjennomgåtte teorien jeg har benyttet meg av i forhold til denne. I utgangspunktet ønsket jeg kun å knytte teorien til selve rådgivningssituasjonen, men ettersom jeg har skjønnet det slik at en PP-rådgiver ikke nødvendigvis setter av egen tid kun til rådgivning av barnet har jeg valgt å se på hele saksgangen/utredningsprosessen. En PP-rådgiver står fritt til å forme

utredningsprosessen slik han eller hun finner det hensiktsmessig; det finnes ingen egne retningslinjer på dette. I det jeg til slutt går gjennom utredningsprosessen i PPT benytter jeg meg derfor av Vogt (2008), ettersom han beskriver hvordan utredningsprosessen kan foregå nettopp i PP-tjenesten.

2. Filosofisk bakgrunn: Deltaker og tilskuer

2. 1 Subjektivisme og objektivisme

Skjervheim knytter subjektivisme og objektivisme til to motstridende filosofiske retninger, henholdsvis fenomenologisk-eksistensialistisk tenkning og naturalistisk-positivistisk-pragmatisk tenkning. Objektivistene, hevder han, behandler alt som objekt i verden, eller relasjoner mellom objekter. Det å behandle menneskers bevissthet på denne måten fører til en naturalisering av bevisstheten: Ånden blir tingliggjort, enten direkte eller indirekte ved å oppfattes som en relasjon mellom objekt i verden (Skjervheim, 2000).

Betyr dette at Skjervheim var i mot empirisk vitenskap? Hellesnes (1999) mener det er urimelig å tolke dette som angrep på empirisk vitenskap, og at Skjervheim heller kritiserer *scientismen*, eller objektivismen; hans poeng var å vise at det er et prinsipielt skille mellom naturfenomen og sosiale fenomen, og at det dermed også må være et prinsipielt skille mellom samfunnsvitenskap og naturvitenskap. Det som er i naturen kan sies å være uavhengig av hvordan det blir tolket, mens sosialt skapte fenomener er avhengig av hvordan de tolkes. For å illustrere kommer Hellesnes (1999) med et eksempel: Om et eple løsner fra en grein og faller ned i hodet på den som sitter under, skjer dette helt uavhengig av om han under treet kan noe om gravitasjonskraften eller ikke. Den sosiale institusjonen *løfte* vil derimot kun eksistere dersom de sosiale aktørene selv har begrep om hva det vil si å gi, holde og bryte et løfte (Hellesnes, 1999).

Skjervheims poeng er at samfunnsvitaren berre kan få tilgang til dei sosiale fenomena gjennom å forstå korleis folk tolkar seg sjølve og det dei gjer, korleis dei tolkar dei situasjonane dei er i. Han må få tak i dei omgrepa som går inn i praksisane deira. Poenget blir uttrykt slik at sosiale fenomen har meaning, og at den ikkje kan reduserast til noko anna enn meaning. Dei sosiale fenomena viser seg for samfunnsvitaren gjennom ei form for kommunikativ erfaring som skil seg radikalt frå eksperimentell

observasjon. Kommunikativ erfaring viser til og føreset eit intersubjektivt forhold mellom granskaren og dei som blir granska. Derimot er det ikkje noko intersubjektivt forhold mellom ein biolog og dei slimålene han bruker i forsøka sine. (Hellesnes, 1999, s. 17)

Subjektivistenes nøkkelterm er intensjonalitet; at bevisstheten oppfattes som rettet *mot noe* eller *om noe*. Skjervheim (2000) kaller intensjonalitet *et urfenomen*, og er noe som må tas som det er: Å forklare det ved med noe annet, som for eksempel påvirkning, omtaler han som et prinsipielt mistak. Gjør en dette, tingliggjør og naturaliserer man bevisstheten. Meningsbegrepet mener han at objektivistene finner obskurt: mening skal for objektivister behandles med de termer som benyttes for å beskrive relasjoner mellom observerte hendelser, ting eller fakta.

2.2 Intersubjektivitet

Skjervheim (1996) ser på språket som noe av det viktigste som skiller menneske fra dyr. Det er gjennom muntlig og skriftlig språk at vi kommer i kontakt med andre og møter andre i daglige og høytidelige situasjoner. Språket gjør at vi har samme verden; uten språk lever vi i hver vår verden uten annet enn overfladisk kontakt. Intersubjektivitetsproblemet går ut på at andre mennesker både er objekt for meg i min verden, og subjekt som jeg deler denne verdenen med. Som et eksempel nevner Skjervheim (2000) det talte ordet: Vi kan behandle det andre sier til oss som kun lyd. Om vi skjønner meningen i det som sies, kan vi behandle lydene som fakta, altså registrere det fakta at den andre sier det den sier. En annen mulighet er at vi kan behandle det som sies som en *påstand*, der vi ikke er opptatt med det den andre sier kun som et faktum ved dennes biografi, men som noe som kan være sant eller usant. I de to første tilfellene er den andre et objekt for meg, og i det siste er den andre et med-subjekt, som i det vi begge er engasjert i den samme verdenen, står for meg som en på lik fot med meg selv (Skjervheim, 2000).

For å illustrere dette kommer Skjervheim (2000) med et nytt eksempel: I det han selv står opp om morgenen og ser ut gjennom vinduet, ser han naboen med melkespann oppå en kjerre på vei mot meieriet. Med utgangspunkt i sin filosofiske teoribakgrunn kan han tenke at det han ser er et stykke materie eller sansemateriale i bevegelse og slutte seg til at han var på vei til meieriet, selv om det ville være en gåte hvordan denne slutninga kunne gjøres. Derimot som et naivt menneske ville han ikke tvilt med å si at naboen var på vei til meieriet. Dette trenger imidlertid ikke å bety at han ved første blick skulle gå ut fra at han hadde fullstendig rett, men fenomenet inkluderer også en horisont han ville ha gransket videre innenfor om han skulle vært i tvil: han kunne sett etter om det virkelig var melkespann på kjerra, sjekke om det var riktig tidspunkt, og kanskje spørre naboen om han virkelig skulle til meieriet. Derimot ville ikke Skjervheim veid naboen, målt blodtrykk, telt hjerteslag eller se om han beit negler, for det ville ikke falle han inn å finne ut om han skulle til meieriet på den måten. Videre kommer Skjervheim med lignende eksempler, blant annet at om han står på trikken og billettøren rekker hånda ut, så vet han at han skal betale. Med dette mener Skjervheim (2000) å illustrere at det er prinsipielt umulig å løse praktiske mellommenneskelige problemer i hverdagen gjennom instrumentell handling ut fra teoretiske vitenskaper. Disse eksemplene viser hva slags type fenomen som termen intersubjektivitet dekker: Det er en forståelse i dagliglivet, og det er på basis av en slik forståelse vi samhandler med andre mennesker. Et intersubjektivt fenomen trenger ikke å bety at man har en perfekt innbyrdes forståelse; det kan rett og slett være fullstendig mangel på forståelse i et intersubjektivt forhold. Men, hevder Skjervheim (2000): det er forskjell på å si at *et menneske* mangler forståelse og å si at *en ting* mangler forståelse. Å si at et menneske mangler forståelse impliserer at man *kunne forstått det*; bare et værende som potensielt kan ha forståelse av noe, kan mangle forståelse av det (Skjervheim, 2000, s. 59).

2.3 Deltaker og tilskuer

Intersubjektivitet blir også omtalt som en *treleddet relasjon* (Skjervheim, 1996a). En kan tenke seg to aktører, A og B, i tillegg til et utsagn som kommer fra B. Dersom A har en deltakerholdning, retter A oppmerksomheten mot B's utsagn sammen med B; altså engasjerer A seg i utsagnet B kommer med. Dermed har vi en treleddet relasjon mellom A, B og B's utsagn. A er da villig til å ta B's meninger opp til ettertanke og eventuelt diskusjon, og kan

slik lære noe *av* B og ikke bare *om*. Om A derimot inntar en tilskuerholdning til B, gjør den B og påstanden til B om til en sak, eller et objekt. Det blir dermed en toleddet relasjon mellom A og objektet (B + påstand). Deltakerholdningen kan sies å være grunnleggende i dagliglivet, men også tilskuerholdningen kan komme til uttrykk her. Tilskuerholdningen kommer særlig til uttrykk dersom det den andre sier oppleves som svært urimelig. Et eksempel er om B hevder at dennes handlinger er styrt av mystiske stråler. Dette vil for de aller fleste være vanskelig å ta alvorlig, og man vil sannsynligvis forklare dette med for eksempel psykiatri; altså at det at B påstår at dennes handlinger er styrt av mystiske stråler, kan være et tegn på at B ikke er psykisk frisk (Skjervheim, 1996a). Dersom A forholder seg til B på denne måten, kan en si at A objektiverer B.

Dette kan beskrives som som hva slags holdninger man har til andre. I forhold til en rådgiver kan en da si at om denne har en deltakerholdning til klienten, ser han eller hun disse som mulige diskusjonspartnere som kan stille seg kritiske til det rådgiveren gjør; *og kan ofte ha rett mens rådgiveren tar feil*. Men en tilskuerholdning behandler man klienten som man behandler naturfenomener, og ikke som mulige diskusjonspartnere (Skjervheim, 1996a).

2.4 Om forholdet mellom pedagog og elev

Skjervheim (1996b) mener man grovt sett kan dele alle vitenskaper etter hva slags interesse som ligger til grunn: Vitenskaper som er et resultat av en *teoretisk* interesse, som fysikk, mekanikk, fysiologi og psykologi; og vitenskaper som blir til ut fra en *praktisk* interesse, som for eksempel medisin. Med praktisk interesse mener han en interesse som ikke bare å finne ut hvordan noe *er*, men også kunne gripe inn i det som hender og endre tingenes gang. Den praktiske interessen medisinen springer fra er å ta vare på helsa og kurere sykdommer. Men er ikke medisinen, selv om den er basert på en praktisk interesse, også svært teoretisk? Dersom ikke medisinen kunne bygge på rent teoretiske disipliner som anatomi, fysiologi, biokjemi og lignende ville ikke medisinen vært en vitenskap. Den ville da høyst vært en viss legeskunst basert på praktisk erfaring slik at man til en viss grad ville kunnet oppnå visse reultater. Men da ville man kun visst at de og de rådene virket på en bestemt måte, ikke

hvorfor (Skjervheim, 1996b). For at en praktisk disiplin skal kunne være en vitenskap, må den ta i bruk resultater fra en teoretisk vitenskap. En vanlig formulering i teoretisk vitenskap er *hvis a, så b*. Praktiske vitenskaper omdanner dette til tekniske imperativ: *Dersom du ønsker å oppnå b, gjør a!* Skjervheim (1996b) mener at målet, altså b, må være satt for at det skal være mulig å formulere en teknisk norm. Å sette målet, hevder han, faller utenfor vitenskapene; men hører til under verdifilosofi. Når man ser på pedagogikken i denne sammenhengen kan en da si at det vil falle inn under filosofien å finne ut hva som er *målene*, eller *danningsidealet*, mens det vil falle inn under pedagogikken som vitenskap å undersøke midlene: altså på grunnlag av teoretiske vitenskaper om mennesket som psykologi og sosiologi sette opp de tekniske normene og videre etterprøve de i praksis, eventuelt gjennom eksperiment. Denne oppfattelsen av pedagogikk har vært svært vanlig (Skjervheim, 1996b).

Pedagogikken er ikke en ren teoretisk vitenskap, men springer ut av en praktisk interesse og en nødvendig oppgave: nemlig å oppdra barn. Dermed kan en kalle pedagogikken en praktisk disiplin. Betyr dette at det innen pedagogikken passer med en teknisk mål-middel-oppfatning som grunnmodell, slik det er skissert over? Nei, mener Skjervheim (1996b): En teknisk oppfattelse av pedagogikk er ikke adekvat. Det kan finnes teknikkliknende spørsmål innen pedagogikken, men dette kan ikke være grunnmodellen. Skjervheim (1996b) ser videre på hvordan en kan definere pedagogikken: er pedagogikken kunst? Kunsten kan sies å være "... *eit resultat av galskap og inspirasjon, som unndreg seg fornufta sin kontroll,*" (Skjervheim, 1996b, s. 216). Dette hevder Skjervheim ikke ville lovet godt for den praktiske pedagogikken: "*Ein kan ikkje grunnleggja eit yrke på det å vera inspirert. Heilt sikkert er det at mange, svært mange, av de i dag som er opptekne med oppseding som yrke, på den måten ville falla stygt igjennom,*" (Skjervheim, 1996b, s. 216-217). I tillegg påpeker han at det som skulle være ekte inspirasjon, fort kan forvandle seg til en manèr, eller en måte å snakke på; som i lengden er alt annet enn inspirerende. En annen oppfatning av kunst er *godt håndverk*; der det blir lagt vekt på at kjenne sitt materiale og å mestre det. For eksempel kan en billedhugger forme marmor til en statue og en ingeniør kan forme stål og krom til bil. Forutsetningen for teknikken er et subjekt-objekt-forhold der subjektet på en helt avgjørende måte har makt over objektet (Skjervheim, 1996b). Et slikt syn på barnet knytter han til en autoritær oppdragelse. Derimot mener Skjervheim (1996b) at det i en pedagogisk situasjon er subjekt-subjekt-forhold: makten ligger ikke på en entydig måte på den ene siden. Videre ser Skjervheim på pedagogikken i lys av Rousseau: elevene skal ikke formes, men sees på

som frie vekster. Eleven er ikke et materiale pedagogen skal forme og påvirke, men et individ under utvikling, og det er viktig at individet har nok spillerom til å kunne utvikle seg fritt. Skjervheim (1996b) mener at heller ikke dette passer som en grunnmodell innen pedagogikken, ettersom barna til en viss grad må påvirkes for å lære noe. Denne teorien er basert på en biologisk oppfatning av mennesket, mens den tekniske oppfatningen bygger på et mekanisk syn på mennesket. Skjervheim (1996b) mener disse to synene ikke er gjensidig ekskluderende, og foreslår et tredje alternativ til dette tradisjonelle hovedskillet innen pedagogikken: Dialektikken.

Sokrates var en stor oppdrager og en stor dialektiker (Skjervheim, 1996b). Han var en filosof fra antikkens Hellas, og jobbet som lærer. Informasjonen som finnes om Sokrates er nedtegnet av Platon. Sokrates påvirket menneskene han snakket med, men ikke på den måten det mekaniske synet på mennesket legger opp til; og han lot samtidig de han snakket med få spillerom til å vokse fritt, men ikke på den måten det biologiske utgangspunktet legger opp til (Skjervheim, 1996). I antikkens Hellas var også sofistene, som hadde yrker som lærere, journalister og intellektuelle. Sofistene la særlig vekt på retorikken, eller talekunsten. Sokrates betvilte det sofistene formidlet, og i Platons *Gorgias* kommer dette frem. Utgangspunktet for dialogen er spørsmålet om hva sofistisk retorikk egentlig er; hva er det en lærer i retorikk forstår seg godt på? Til det svarer Gorgias at det er talekunsten, og det å kunne tale. Sokrates innvender at også andre yrkesgrupper gjør bruk av ord og det å kunne tale. Gorgias svarer da at andre yrkesgrupper knytter talen til noe håndfast, mens talekunsten bare har med tale å gjøre. Sokrates innvender at for eksempel regnekunsten fullfører seg gjennom det å bruke ord. Deretter spør Sokrates om hva den retoriske bruken av språket refererer til. Til dette svarer, i følge Platon, Gorgias at retorikken har med de viktigste tingene i livet å gjøre, og dersom man bruker denne talekunsten får man makt:

Når ein er i stand til å overtala både domarane ved domstolane og rådsmennene i rådsforsamlinga og borgarane i rådsforsamlinga og slik kvar forsamling av borgarar. Dersom du har dette i di makt, så vil lækjaren vera knekten din likesåvel som turnmeisteren, og det vil visa seg at den næringsdrivande ikkje arbeider til eigen bate, men for ein annan, nemleg for deg, du som forstår å tala og på den måten å overtala menneska. (i Skjervheim, 1996b, s. 223).

Altså setter Gorgias et likhetstegn mellom talekunst og det å overtale. Her setter Sokrates inn et viktig skille mellom *doxa* og *episteme*:

1. Doxa: Tro (mening) uten innsikt, å *overtale*
2. Episteme: Sann innsikt; å *overbevise*

Den ene fører til tro uten innsikt, og den andre fører til sann innsikt. Sokrates spør så Gorgias hvilken av disse den sofistiske retorikken formidler:

Jau, svarar Gorgias, av det slaget som frambringer tru utan innsikt. Med dette er dommen alt fallen over den sofistiske retorikken. Talekunsten, slik Gorgias forstår han, framkallar berre skin (*doxa*), den er berre eit skuggebilete av ein del av ein annan verkeleg kunst: statskunsten. (Platon i Skjervheim, 1996b, s. 223).

Sokrates er derimot opptatt av det andre punktet: Det gjaldt ikke å for enhver pris overtale den andre, men å framelske innsikt. Skjervheim (1996b) mener at det å *overtale* forutsetter et subjekt-objekt-forhold, mens det å *overbevise* forutsetter ekte dialog, og dermed et subjekt-subjekt-forhold. Videre mener Skjervheim (1996b) at pedagogikk basert på det mekaniske synet vil by på samme problem som sofistisk retorikk: Også her etableres et subjekt-objekt-forhold der eleven skal lyde blindt eller at pedagogen skal manipulere på en slik subtil måte at eleven ikke er klar over at denne er manipulert. Betyr dette at en pedagogikk basert på den biologiske retningen, som jo står i et motsetningsforhold til det mekaniske synet, skaper subjekt-subjekt-forhold? Nei, mener Skjervheim: I stedet hevder han at om man forkaster den strenge autoritære oppdragelsen som krever lydighet, vil det isteden komme en mer subtil manipulasjonsteknikk. Dermed opphever man den ekte dialogen, og vil dermed være i et subjekt-objekt-forhold.

Det kunne her vera freistande å dra den konklusjonen av dette, at skal det vera mogleg å oppseda andre utan å forfalle til teknisk manipulasjon, må vi ha faste normar og verdiar. Men det fører ikkje stort lenger. Ein ting er å "ha" faste normar og verdiar, noko heilt anna er å seia at vi må ha det. Fordi om vi går rundt å fortel kvarandre at vi må ha normar og verdiar, er det ikkje med det sikkert at vi vil koma dit at vi har normar og verdiar, derimot kan vi verta svært flinke til å snakka om det. Men å tala på ein slik måte er det same som å tale ideologisk og ikkje filosofisk. (Skjervheim, 1996b, s. 227).

2.4.1 Dialektisk pedagogikk

"Hva er det vi ønsker å verdsette i skolen?" spør Dale (1992, s. 76). Svaret han gir er *elevens erkjennelsesprosess*; noe som forutsetter at pedagogisk praksis får karakter og kvalitet som dialektisk dannelselse av eleven (Dale, 1992). Dale (1992) definerer pedagogisk praksis som et forhold mellom deltakerne i den pedagogiske situasjonen: lærersubjektet, elevsubjektet og det pedagogiske objekt, noe han i tråd med Skjervheim omtaler som en treleddet relasjon. Han mener at man ikke skal vurdere om den pedagogiske praksisen er for eksempel effektiv, men om den lar saken, eller det pedagogiske objektet, tre frem for elevene; altså om det bringer frem innsikt og forståelse hos elevene (Dale, 1992). Videre sier Dale (1992) at pedagogisk praksis er "... en situasjon der lærer-subjektet får elev-subjektet til å forstå noe det før ikke forstod, en situasjon der de i fellesskap går til saken slik at den trer frem, en situasjon der de konsentrerer seg om noe felles som gjennom praksis blir sett," (Dale, 1992, s. 77). Dette omtaler han som dialektikk. I likhet med Skjervheim mener også Dale (1992) at pedagogikk kan og må inneholde påvirkning, men at man allikevel har subjekt-subjekt-forhold mellom lærer og elev: "*Eleven subjektstatus ligger i elevens forhold til saken, til emnet, til 'tredeleddet'. Det er her vi finner elevens frihet i forhold til læreren,*" (Dale, 1992, s. 79). Pedagogisk dialektisk praksis innebærer påvirkning, eller ledelse; men ved å se dette som en treleddet relasjon blir det likevel subjekt-subjekt-forhold. Genuin pedagogikk inneholder dermed *bevisst ledelse*.

For å ytterligere vise hva dialektisk praksis er, refererer Dale (1992) til Skjervheims tidligere

nevnte gjennomgang av Platons dialog Gorgias, der Sokrates og Gorgias diskuterer hva sofistisk retorikk er:

Vi kan si at Sokrates og Gorgias står i praksisforhold til hverandre. De er to subjekter som har det sofistisk retorikk innebærer som sin felles gjenstand, som felles objekt, som det de begge må la seg lede av, og som samtidig innebærer deres frihet for hverandre. Men denne saken er av en spesiell betydning. Sofistisk retorikk illustrerer nettopp påvirkningen innenfor en instrumentell pedagogikk. På den annen side illustrerer Sokrates' praksis påvirkningen innenfor dialektisk pedagogikk, og viser dermed til genuin pedagogisk praksis. ... Dialogen førte til at Gorgias så noe han ikke før hadde sett. Sokrates hadde ikke Gorgias som sitt objekt. Likevel ledet han Gorgias frem til innsikt. Han lot saken tre frem for Gorgias slik han selv kunne se den. Sokrates var en sann dialektiker. (Dale, 1992, s. 79-81).

Det kunne dermed være fristende å tenke at man ved å tilegne seg kunnskap om Sokrates spørre-metode vil bli en dyktig dialektiker. Dale (1992) påpeker imidlertid at det ikke er det ytre ved Sokrates praksis som er essensen: Dersom det blir det, går nettopp det dialektiske tapt. Essensen ligger i å la saken komme frem og avdekke den. Et tidligere utgangspunkt blir opplyst gjennom praksis og viser seg å ikke være tilstrekkelig. Dermed oppheves denne i et nytt utgangspunkt, og ut fra denne kan det igjen skje en ny bevegelse. Dale (1992) beskriver dialektisk praksis som en erkjennelsesbevegelse som står i et innvendig forhold til ens handlinger, eller ens praksis. Denne erkjennelsesbevegelsen starter når man får ny innsikt og forståelse, som Gorgias i samtalen med Sokrates. Om man derimot kun får kunnskap og ferdigheter, uten innsikt og forståelse, skjer ikke en slik erkjennelsesbevegelse.

2.5 Kan et subjekt-subjekt-forhold oppstå mellom voksen og barn?

Ut fra teorien som er gjennomgått står det klart at det er fullt mulig å oppnå en subjekt-

subjekt-relasjon mellom en voksen og et barn. Men det kommer også frem at dette ikke nødvendigvis skjer av seg selv.

I tråd med Skjervheim kan vi kalle den voksne A og barnet B, og i tillegg ha et utsagn fra B. Hvordan kan en voksen kunne ha en deltakerholdning i forhold til et barns utsagn, og slik skape en treleddet relasjon? Vil den voksne kunne rette sin oppmerksomhet mot barnets utsagn sammen med barnet, engasjere seg i dette utsagnet og ta barnets meninger opp til ettertanke og diskusjon? Umiddelbart kan en si at det nettopp er slik mye av interaksjonen mellom voksen og barn foregår; barnet kommer med et utsagn og den voksne engasjerer seg i dette. Dermed kan det sies å være en treleddet relasjon. Men vil ikke den voksnes intensjon ofte være *oppdragende*: altså at den voksne ønsker lære barnet noe, men ikke selv nødvendigvis er interessert i å lære noe av barnet? I så fall kan det minne mer om en toleddet relasjon, der den voksne inntar en tilskuerholdning, og gjør barnet og barnets utsagn om til en sak eller et objekt. Som tidligere nevnt sier Skjervheim (1996a) at tilskuerholdningen særlig kan komme til uttrykk dersom det den andre sier oppleves som svært urimelig. Utsagn barn kommer med kan for en voksen nettopp oppleves som svært urimelig. I eksemplet der B hevder at dennes handlinger er styrt av mystiske stråler, foreslår Skjervheim (1996a) at A kanskje vil forklare dette med psykiatri; altså at B ikke er psykisk frisk. Dersom et barn hadde hevdet at hans eller hennes handlinger ble styrt av mystiske stråler, ville den voksne sannsynligvis også ha vanskelig for å ta dette alvorlig. Istedenfor å forklare dette ut fra psykiatri, ville kanskje den voksne forklart dette med det at barnet nettopp er et barn; og at i det å være barn, inngår en form for mystisk verdensoppfattelse. Et mer nærliggende eksempel i forhold til barn kan være om barnet sier at han eller hun har monstre under senga. Også her kan den voksne forklare barnets påstand med en mystisk, barnlig verdensoppfattelse. Kan en da si at den voksne objektifiserer barnet? Mange voksne ville kanskje følt et oppdrageransvar i forhold til å rette på det barnet sier, dette for eksempel ved å si ”Nei, du har ingen monstre under senga.” Den voksne er da ikke villig til å ta barnets meninger opp til tanke og eventuelt diskusjon. Den ser barnet og barnets utsagn som en sak eller et objekt; altså en toleddet relasjon. Dette vil også være i tråd med det Skjervheim omtaler som et teknisk eller mekanisk syn. Ut fra et biologisk syn ville en kanskje sørge for at barnet fikk nok spillerom til å utvikle sine ideer om monstre under senga fritt; men ved å ikke engasjere seg i barnets utsagn og diskutere dette, inntar den voksne en tilskuerholdning. Både Dale og Skjervheim poengterer at dialektisk pedagogikk innebærer en form for påvirkning, eller

bevisst ledelse som Dale (1992) velger å kalle det. I tråd med en dialektisk pedagogikk kan den voksne ta barnets utsagn på alvor. Voksensubjektet vil i fellesskap med barnesubjektet gå til saken, altså *monstre under senga*, og søke sann innsikt; la barnet se saken som man selv kan se den. Dette ved for eksempel i fellesskap å se under senga om det er monstre der eller ikke.

3. Psykologisk bakgrunn

3.1 Subjekt-objekt-forhold

Objekt kan defineres som *"...noe vi konkret kan studere. Gjenstanden kan undersøkes, måles, veies og beskrives. Et objekt har ingen selvrefleksivitet. Derfor kan det styres av andre,"* (Schibbye, 2009, s. 33). I likhet med Skjervheim påpeker også Schibbye (2009) at subjekt-objekt-tanken kan sies å være dypt forankret i vår kultur og i våre vitenskapsidealer: for eksempel er empirisk og positivistisk metodologi dominerende i opplæring av terapeuter og forskere. Denne metodologien er ifølge Schibbye beslektet med *reifisering*, eller tingliggjøring, som jeg vil komme tilbake til under.

I likhet med Skjervheim mener også Schibbye (2009) at individet hverken kan forstås bare som objekt eller bare som subjekt. Eksempelvis nevner hun at menneskekroppen er konkret, og dermed også et objekt. Men Schibbye (2009) mener videre at subjekt-objekt-forholdet kan snike seg inn på upassende steder, dette uten at man er klar over det. Som eksempel nevner hun at man i psykiatrien plasseres i diagnostiske kategorier ut fra egenskaper og ytre trekk klienter har, med lite fokus på klientens egen opplevelse: *"Ideen om at det finnes en objektiv virkelighet for klienten, og om at det er terapeutens oppgave å identifisere og tolke denne virkeligheten, er basert på subjekt-objekt-synet,"* (Schibbye, 2009, s. 34). Videre sier Schibbye (2009) at objekt-tanken dessuten leder vår oppmerksomhet i retning av belønning, straff, gode råd, resultater og konklusjoner. Som PP-rådgiver har man nettopp oppmerksomheten rettet mot mye av dette, da særlig gode råd, resultater og konklusjoner. Man benytter seg gjerne av metoder som observasjon og tester, noe som også får tankene mot objekt. Hva kjennetegner så et subjekt-subjekt-forhold?

3.2 Subjekt-subjekt-forhold

Som en motsetning til subjekt-objekt-forholdet er, som tidligere nevnt, subjekt-subjekt-forholdet, eller *det intersubjektive forholdet*. Dette synet inneholder tre antagelser:

1. Hvert individ har sin egen indre opplevelsesverden av følelser, tanker og meninger. Individet har sine fortolkninger av verden, sine syn og oppfatninger, og det blir krenkende dersom vi overser denne indre opplevelsen.
2. Individet kan ikke forstås uavhengig av de relasjonene de står i til andre.
3. Barnets selvutvikling fremmes ved intersubjektiv deling, som dreier seg om at to subjekter har felles opplevelser som samtidig er forskjellige (Schibbye, 2009, s. 36).

I likhet med Skjervheim (2000) mener også Schibbye (2009) at det å forske på individer som objekt kan gi oss kunnskap, men viktige sider ved mennesket kan ikke gripes å forstås ved å kun forskes på som et objekt: En må også ta hensyn til at mennesker har intensjoner, meninger, og står i kompliserte sammenhenger med andre. Når det gjelder punkt to, om at individet ikke kan forstås uavhengig av relasjonene de har til andre, er dette noe jeg har inntrykk av at PP-rådgivere tar hensyn til i sine utredninger. For eksempel er det ikke slik at to barn med samme problematikk men som går på to ulike skoler nødvendigvis får forslag om de samme tiltakene. PP-rådgiveren ser an for eksempel lærerens kompetanse og ressurser, klassens elevsammensetning også videre; altså ser individene som en del av relasjonene de står i til andre.

Det at PP-rådgiveren undersøker individer som objekt kan gi kunnskap; testresultater og observasjon kan gi PP-rådgiveren tanker om hva eleven eller barnehagebarnet trenger for å bedre ta til seg læring. Men det er ikke alt ved mennesket som kan forstås ved kun å undersøke han eller hun som et objekt. Et eksempel:

Da Sebastian (6) begynte på skolen var det usikkerhet om hvorvidt han burde lære seg å skrive med høyre eller venstre hånd, ettersom han brukte begge hender litt om hverandre. Han ble derfor tatt inn til PP-rådgiverens kontor, hvor de sammen utførte en del tester; blant annet skulle Sebastian late som han malte en vegg og hamret en spiker. Etter testingen konkluderte PP-rådgiveren med at Sebastian helt klart var venstrehendt, og derfor burde lære å skrive med venstre hånd. Det rådgiveren imidlertid ikke visste

var at *Sebastian ønsket å være venstrehendt*. Derfor brukte han den venstre hånden til alt PP-rådgiveren ba ham om å gjøre; også der han vanligvis ville brukt den høyre hånden.

I dette eksemplet ser vi hvor stor innvirkning individets intensjoner og meninger kan ha for utfallet av hva man kan tenke på som ”objektiv” testing. Jeg mener at dette ikke er et unikt eksempel; sannsynligvis er det ofte slik at klienten har egne intensjoner som rådgiveren ikke er klar over. Hva kan jeg som rådgiver gjøre for å ikke overse barnets intensjoner og meninger? Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 3.3.3.

3.2 Rådgiveren som subjekt

Hittil i oppgaven har det blitt fokusert på at barnet både kan være subjekt og objekt, mens rådgiverens rolle som subjekt har vært udiskutert. Er rådgiverens rolle som subjekt selvsagt, eller kan også rådgiveren være et objekt? Freud mente at terapeuten skulle ha en passiv, tilbakelent holdning; noe Schibbye (2009) knytter til en tradisjonell oppfatning av terapeuten som objekt. Om man derimot bygger rådgivningsforholdet på dialektikk, må klienten for å få tak i sitt eget ståsted oppleve at rådgiveren har sitt: Rådgiveren må fremstå som et individ med et separat senter for opplevelse for at det skal bli mulig for klienten å endre seg. Eller for å si det på en annen måte: Vi blir et selv når den andre fremstår som subjekt (Schibbye, 2009). Schibbye (2009) presiserer her at det ikke dreier seg om at man som rådgiver skal gi uttrykk for egne problemer, trøste, komme med påtrengende råd og referanser til eget liv; dette vil heller virke distraherende og villedende. Rådgiveren skal være *et subjektivt senter for opplevelse i relasjonen*. Rådgiveren formidler seg selv som subjekt først og fremst ved å oppleve seg som sådan: ”Når terapeuten toner inn og deler, formidler hun samtidig følelser fra eget selv. Et subjekt har jo sitt eget opplevelsessenter, sine synspunkter, meninger, kan være uenig, det vil si se ting annerledes, og har sitt særegne perspektiv, ” (Schibbye, 2009, s. 255).

Rådgiveren kommer også fram som et subjekt når han eller hun setter grenser, noe som blir viktig i PP-tjenesten ettersom man arbeider med barn og ungdom. Denne type grensesetting kommer ut av rådgiverens evne til å avgrense seg, men den kommer også fra klientens behov; både barn, tenåringer og voksne trenger en tydelig annen og avgrense seg mot (Schibbye, 2009).

3.3 Reifisering

Reifisering er et viktig begrep i Schibbys (2009) tenkning. Reifisering kommer fra det latinske ordet *res*, som betyr *ting*; altså betyr det å reifisere, eller tingliggjøre, å *gjøre til ting*. Videre skriver Schibbye at reifisering er "*et samlebegrep for noe som ikke er i prosess, som kan observeres som et objekt, og som, dersom det er i bevegelse, er beveget utenfra, og som vi kan predikere og styre,*" (Schibbye, 2009, s. 31). Schibbye (2009) mener reifisering har hatt en destruktiv innflytelse i det psykologiske og psykiatriske miljøet. Hun mener at det å bli gjort til et objekt og fratatt egen selvopplevelse er smertefullt, og omtaler det som relasjonelt overgrep eller relasjonelt misbruk.

3.3.1 Eksistensialistisk bakteppe for begrepet

En sentral tanke i eksistensialismen er at vi først og fremst *eksisterer*, eller blir til, før vi kan bli det spesielle selvet vi skal bli (Schibbye 2009). Hva vi etter hvert blir, eller innholdet, kalles *essensen*. Eksistensen er vanskelig å forklare og definere, og kan vanskelig gripes av tanken. Det å eksistere vil si å tre frem og bli kjent med seg selv, dette ved sansninger og fornemmelser av det å være til. Essensen dreier seg om innholdet. I motsetning til hva man kanskje skulle tro, vil dette si egenskaper og handlinger basert på de *ytre* definisjonene av hvem jeg er. Innholdet kommer altså utenfra, og er dermed *uopprinnelig*, i motsetning til det opprinnelige og autentiske værensgrunnlaget, eller eksistensen, i oss. Schibbye (2009) mener at om man mister kontakten med det autentiske i seg selv, vil en overta andres definisjoner av seg selv og bli inautentisk. Symptomer som angst, depresjon, meningsløshet eller sjalusi er

uttrykk for å beskytte seg mot sine dypere, autentiske selvopplevelser.

Reifisering kan knyttes til begreper fra eksistensialistisk tenkning, deriblant *det uopprinnelige*. Det uopprinnelige dreier seg om å snakke, handle og forholde seg til andre mennesker på en måte som ikke kommer ut fra ens eget indre, men kun er basert på en ytre forståelse av hvordan ”man” snakker, handler og forholder seg til andre. Uopprinnelig språk gjør at en kan tro man forstår noe fordi en har ord for det; for eksempel kan en snakke mye om kjærlighet uten å nødvendigvis forstå så mye av det egentlig innholdet dette begrepet rommer. Ordene for å forklare kjærlighet kan en likevel ha fått gjennom sangtekster, romaner, hva en har hørt av andre, også videre. Slik kan en fylle tilværelsen med tomme ord som man ikke har et personlig gjennomtenkt og gjennomlevd forhold til (Schibbye, 2009). Det å handle uopprinnelig gjøres ved at individet ikke handler ut fra egen ansvarlige besluttsomhet, men ut fra signaler fra andre om hvordan det er viktig å handle. I uopprinnelige forhold til andre mennesker knyttes vårt egenverd opp mot det ytre; vi klarer oss ikke uten bifall og blir avhengige av andre. For å føle at man har verdi må en vinne andres beundring, og det blir viktig å sammenlikne seg selv med andre: Når en annen er svak, er jeg sterk; når en annen er heldig, er jeg uheldig; når en annen ikke duger, får jeg mer verdi.

Sansninger, sensasjoner og stemninger fra dypet i oss gjør både autensitet og *selvrefleksivitet* mulig. Selvrefleksivitet kan sies å være det å ”...kunne forholde seg til seg selv, å kunne være sitt eget objekt, å kunne ”observere” seg selv, stille seg utenfor seg selv, det vil si avgrense, og betrakte seg selv,” (Schibbye, 2009, s. 84). Schibbye (2009) mener vi har en frihet til å selv velge eller velge bort roller, definisjoner og forventninger; og om man er seg denne friheten bevisst og tar ansvarlige valg ut fra dette, har en virkeliggjort sin eksistens. Om man i motsatt fall automatisk tar over roller, definisjoner og forventninger lever vi inautentiske liv, og forveksler *det å være* med *det å være noe bestemt* (Schibbye, 2009).

3.3.2 Reifisering og rådgivning

Schibbye (2009) mener terapeuter kan ha en usagt forutsetning som kan ha reifiserende

aspekter. Som eksempel nevner hun en familieterapeut som ber et urolig barn være stille for ikke å forstyrre, og som sier at hvis barnet greier å være stille så skal det få en gave. Her mener Schibbye (2009) at terapeuten muligens jobber ut fra en teori om at grensesetting fungerer via påbud fra de voksne, og at barn må styres utenfra. Videre sier hun at slik styring, dersom den er grunnleggende i relasjonen, kan føre til at barnets selvoppfatning blir avhengig av hva som til enhver tid fungerer i forhold til den ytre verden; og dermed tape sitt indre opplevelsessenter av syne (Schibbye, 2009). Som tidligere nevnt påpeker imidlertid Schibbye (2009) at rådgiveren også kan framstå som et subjekt når han eller hun setter grenser. Dette ut fra rådgiverens eget behov for selvavgrensning og det å møte klientens behov for en tydelig annen å avgrense seg mot. Grensesetting kan altså være å stå fram som et subjekt, men måten man grensesetter på viser om man ser klienten som subjekt eller objekt.

Et individ kan beskrives som reifisert, det vil si at personen har sider ved seg som er reifiserte. Men det å reifisere er også noe en kan gjøre mot en annen, dette ved *”å behandle vedkommende som et objekt uten selvrefleksivitet; underlagt ytre lover i likhet med ting. Da kan vi lett behandle andre som om de ikke hadde selvrefleksivitet; intensjoner, meninger, ja, et indre liv,”* (Schibbye, 2009, s. 32).

Schibbye (2009) mener rådgivere vurderer klienten uavhengig av ens eget bidrag til hans eller hennes opplevelser:

Vi vurderer ikke klienten slik han oppfører seg sammen med oss. Det vil si at vi definere ham utenfor den konteksten vi selv skaper for ham. Med andre ord kan vi risikere å glemme at klienten fortolker verden basert på sine spesielle forutsetninger, sin sammenheng, ikke minst den sammenheng vi bidrar med. Vi sier ikke om en person *”han er selvgod i denne situasjonen”*, men *”han er selvgod”*. Da kan vi samtidig komme til å fortelle oss selv at han er identisk med en definisjon vi har gitt ham. Han blir uforanderlig og oppdelt, som om han var en ting. (Schibbye, 2009, s. 32).

I eksemplet med Sebastian så ikke rådgiveren at Sebastian kun var venstrehendt i

testsituasjonen, men konkluderte med at Sebastian var venstrehendt også utenfor den konteksten rådgiveren skapte for ham. Hun definerte Sebastian ut over den sammenhengen rådgiveren selv bidro med, og gjorde ham dermed uforanderlig og oppdelt; som en ting.

Dette kalles *punktuering*: det å se virkeligheten som oppdelt, i motsetning til helhetlig og sammenhengende. ”Vi har en tendens til å ta ut en del av en erfaringsstrøm, fryse denne delen fast og dermed punktuere prosess og sammenheng. Senere glemmer vi at denne delen ikke er sann i betydningen uavhengig av sin sammenheng og den prosessen den befinner seg i. Vi kan lett glemme at vi punktuere, og tro at våre avgrensninger er objektivt gitte” (Schibbye, 2009, s. 31).

Men blir det ikke feil å se bort fra at individet også er et objekt, og har en ytre, observerbar side? Schibbye (2009) svarer på dette:

Svaret er ja; vi kan - og skal – observere våre klienter. Vi er alle både subjekt og objekt. Men for å ikke havne i ”reifiseringsfella” må vi kontinuerlig være klar over at vi observerer gjennom våre briller, og må rådføre oss med klienten når det gjelder til våre oppfatninger av henne. En annen måte å si det på er at vi alltid må sjekke gehalten i våre observasjoner mot klientenes syn på seg selv, deres egen selvforståelse,” (s. 34-35).

I eksemplet med Sebastian kunne man da som PP-rådgiver rådført seg med gutten og spurt etter hans selvforståelse. En kan da spørre seg hvordan en skal etterspørre dette; skulle rådgiveren spurt ”Er du venstrehendt?” Ville ikke da sjansen vært stor for at Sebastian, som nettopp ønsket å være venstrehendt, ville svart ”Ja”?

3.3.3 Skjemaspørsmål og undrende spørsmål

Schibbye (2009) mener at hva slags metasyn rådgiveren har påvirker hva slags språk denne bruker. En rådgiver med et subjekt-objekt-syn vil bruke et språk hun kaller *lineært* eller *telologisk*. Dette beskriver hun som rasjonelt, forklarende, ikke prosessuelt og har et mål; å skape en presis og klar mening som fremmer en presis og klar kommunikasjon. I motsetning til dette setter hun *topologisk* språk. Topos betyr ”sted” på gresk, og begrepet topologisk er ment å benevne en dynamikk eller bevegelse som er rundt, i eller gjennom et sted. En topologisk dialog er da en dialog som ikke har et bestemt mål eller en retning, men som beveger seg *rundt noe* eller *er i noe* (Schibbye, 2009). Undring kan sies å være topologisk: Det å undre seg over noe kan sies å ikke være lineært, målrettet eller teleologisk, men setter i gang prosesser som ikke dreier seg om å konkludere, oppnå et ferdig resultat eller finne en sannhet. Schibbye (2009) mener at vanlige spørsmål, eller *skjemaspørsmål*, har en tendens til å være tingliggjørende. Måten slike skjemaspørsmål blir stilt på impliserer at det finnes et svar, og at spørsmålsstilleren har krav på svaret. Dette kan lett skape avstand mellom rådgiver og klient. Det terapeutiske språket er derimot mer undrende, og derfor mer åpnende. Undringsspørsmål henvender seg til refleksivitetssiden hos klienten, og krever ikke et svar. For å illustrere forskjellen mellom skjemaspørsmål og undrende spørsmål kommer Schibbye (2009) med følgende eksempler:

Figur 1: Skjemaspørsmål og undrende spørsmål

<i>Skjemaspørsmål</i>	<i>Undrende spørsmål</i>
”Ble du sint på far?”	”Jeg lurer på om du kanskje ble litt sint på far nå...?”
”Følte du deg misforstått?”	”For meg høres det ut som om du følte deg misforstått...?”
”Hvor lenge har dette vart?”	”Det virker som dere har slitt med dette en stund...?”

Undrende spørsmål kan sies å være mer mentaliserende: Det vil si at klienten inviteres til å fokusere på prosesser i eget selv. Undring krever ingen enkle svar, noe mennesker sjelden har når det gjelder følelser:

Typisk for undring er at intet slås fast som sant eller endelig. Det dreier seg om dialogiske prosesser. Vi lever i en verden hvor resultatet og svaret er viktig, ofte langt viktigere enn spørsmålet. Et resultat eller et svar kan virke reifiserende i den forstand at prosessen stopper. ... Derimot kan det se ut som om undring fører til mer undring. (Schibbye, 2009, s. 388).

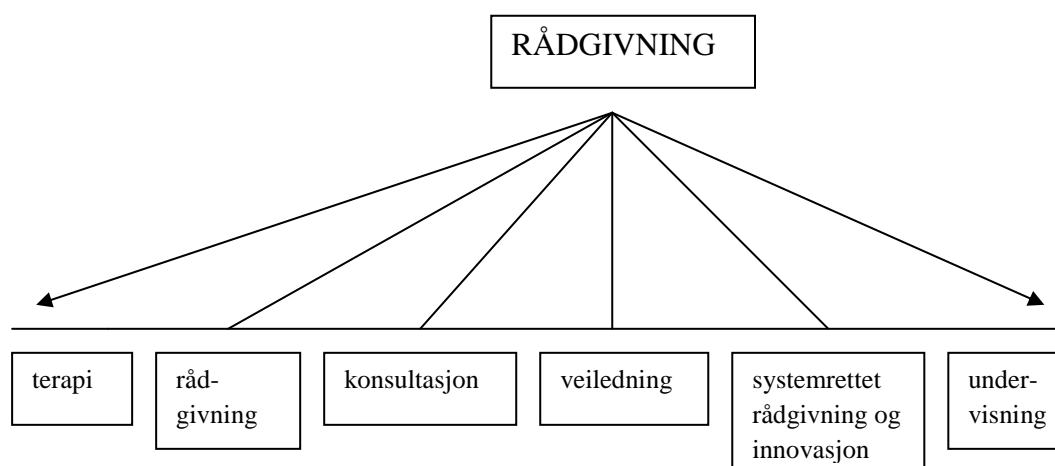
I Sebastian-eksemplet kan en da tenke seg at rådgiveren på undrende vis skaper en dialog med Sebastian. Rådgiveren hadde på forhånd blitt forespeilet at Sebastian brukte både venstre og høyre hånd. Det burde forundre rådgiveren noe at gutten under testingen kun brukte venstre hånd, og ut fra dette kunne hun undret seg sammen med Sebastian omkring dette. Vi kan også trekke inn eksemplet fra filosofikapitlet. Barnet som hevder at det er monstre under senga har sannsynligvis noen følelser knyttet til dette. Vanlige spørsmål, eller skjemaspørsmål, mener Schibbye (2009) kan være tingliggjørende: spørsmålet "Er du redd?" impliserer at det finnes et svar og at den som stiller spørsmålet har krav på svaret; noe som kan skape avstand.

Schibbye (2009) knytter dette til et rådgivningsforhold, men det kan også være gjeldende i andre relasjoner. Undrende spørsmål krever ikke et svar på samme måte, og oppmuntrer barnet til å reflektere: ”Jeg lurte på om du kanskje ble litt redd da du tenkte at det var monstre under senga...?”

4. Rådgivning

Det finnes mange ulike definisjoner på begrepet rådgivning. Som fellestrekk for disse nevner Birkemo (2009) at ”rådgivning representerer et forhold til en annen person, som gjerne betegnes som klient, og at virksomheten innebærer en form for problemløsning der både kartlegging og forståelse av problemet og tiltak for å løse det inngår,” (s. 8). Dette en svært generell definisjon, som gjør at det vanskelig lar seg gjøre å skille rådgivning fra lignende begreper som konsultasjon, veiledning og terapi (Birkemo, 2009). I denne definisjonen av rådgivning kommer tankene raskt over på subjekt-objekttanken: utgangspunktet er et problem, og man skal kartlegge dette problemet og finne tiltak for å løse det.

Figur 2: Illustrasjon av rådgivningsbegrepet gjengitt fra Johannesen, Kokkersvold og Vedeler (2010)



Vanskeligheten med å definere rådgivning presist kan en også se i Johannesen, Kokkersvold og Vedeler (2010), der forfatterne har valgt å bruke begrepet rådgivning som både en paraplybetegnelse for og som et sideordnet begrep med terapi, konsultasjon, veiledning, systemrettet konsultasjon og innovasjon, og undervisning. Terapi og undervisning sees på som motpoler til hverandre; noe som antyder i hvilken grad aktivitetene er rettet mot henholdsvis personlige og saklige forhold; samtidig som det er glidende overganger mellom alle de sideordnede begrepene: for eksempel er sentrale elementer fra terapi, som rådgivningsholdninger og kommunikasjonsferdigheter, viktige i alle de sideordnede begrepene.

Hos Johannesen et al. (2010) er det sideordnede begrepet *rådgivning* plassert mellom *terapi* og *konsultasjon*. En kan si at en PP-rådgivers arbeidsfelt beveger seg innunder flere av de sidestilte begrepene, men Johannesen et al. (2010) har valgt å plassere denne yrkesgruppen under *rådgivning*. Noe som ifølge Johannesen et al. (2010) er ulikt med de sideordnede rådgivningskategoriene er hvilke termer man bruker på henholdsvis rådgiver og den som søker råd. Innenfor konsultasjon brukes termene *rådgiver - rådsøker*; innenfor terapi *rådgiver - klient*; og innenfor rådgivning *rådgiver – hjelpsøker*. Begrepene er noe upresise, ettersom verken rådsøker eller hjelpsøker trenger å aktivt søke hjelp eller råd selv for å falle inn under disse termene (Johannesen et al., 2010). Her påpekes det at fagtermen rådgivning ikke må forveksles med det engelske *counseling*, som er brukt om psykologisk rådgivning gjennom samtale og intervju der siktemålet er å hjelpe hjelpsøkeren til selv å løse sine egne problemer; noe som betegnes som et *rådgiver – klient - forhold*.

Det kan se ut til at disse termene ikke nødvendigvis brukes slik Johannesen et al. (2010) skisserer: For eksempel benyttes *rådgiver - klient* i NFPP's etiske prinsipper. Denne er laget med tanke på PP-rådgivere, altså i kategorien rådgivning, og skulle da i tråd med Johannesen et al. (2010) brukt begrepene *rådgiver - hjelpsøker*. I denne oppgaven har jeg valgt å følge NFPPs begrepsbruk og bruke *rådgiver - klient*. Grunnen til at jeg ikke bruker *hjelpsøker* er nettopp misforståelsen dette kan føre til om hvorvidt det er barnet eller de som har søkt hjelp på barnets vegne jeg uttaler meg om. Jeg vurderte også å bruke betegnelsen *barnet*. Dette slo jeg fra meg ettersom jeg oppfatter det slik at *klient* i større grad assosieres med noe formelt, og da får tankene over på for eksempel rettigheter. For variasjonens skyld vil jeg likevel benytte meg noe av ordet *barnet*.

Selv om Johannessen et al. (2010) har valgt å plassere PP-tjenesten under *rådgivning*, kan en spørre seg om ikke PP-tjenestens arbeid faller mer innunder *konsultasjon*. Konsultasjon kan defineres som "... et forhold mellom konsulent og rådsøker (*consultee*) hvor den sistnevnte tar opp vansker og utfordringer i yrket eller oppdragergjerningen, ikke personlige psykiske problemer," (Johannesen et al., 2010 s. 22). Videre forklares det: "*Hjelpen gis ikke av konsulenten direkte til barnet, men via en tredje person, rådsøkeren. Det vil som oftest si via en lærer, foreldre eller personale,*" (Johannesen et al., 2010 s. 22). I Håndbok for PP-tjenesten kommer det fram at en PP-rådgiver skal drive med både konsultasjon, veiledning og

direkte rådgivning, og at alle disse formene for rådgivning gjerne benyttes når PPT foretar en sakkyndig vurdering. ”PP-tjenesten har i liten grad et selvstendig ansvar for tiltak, men i større grad et ansvar for å gi andre råd om hvordan de skal ta sitt ansvar, enten dette gjelder en rektor, en lærer, et foreldrepar eller en elev,” (Håndbok for PP-tjenesten, s. 17).

En kan skille mellom *dirigerende* og *ikkdirigerende* rådgivning (Birkemo, 2009). Den dirigerende typen er basert på naturvitenskapelig, positivistisk tankegang og er i tråd med subjekt-objekttanken; her tenker en seg at rådgiveren gjennom grundige undersøkelser kommer fram til rasjonelle og objektive beslutninger om hva slags tiltak som skal iverksettes. I den ikkdirigerende rådgivningen er fokuset derimot rettet mot å gi klienten informasjon om de ulike valgmulighetene denne har, samt hvilke konsekvenser de ulike valgmulighetene kan føre til. Rådgiveren skal legge til rette for at klienten kan selv kan ta subjektive avgjørelser ut fra en situasjon som er strukturert av rådgiver og klient i fellesskap (Birkemo, 2009). En kan si at det er den dirigerende form for rådgivning som har vært dominerende innenfor pedagogisk-psykologisk rådgivning (Birkemo, 2009; Vogt, 2008):

Den direkte og dirigerende tilnærmingen til rådgivning har i mange tilfeller vært den dominerende innen pedagogisk-psykologisk rådgivning. Den utstrakte bruken av tester innen denne type rådgivning har bidratt til dette. Gjennom bruk av slike tester har rådgiveren hatt mer objektive normer for vurdering av klientenes funksjonsnivå, og på grunnlag av dette har han også hatt mer objektive normer for hvilke tiltak som ble ansett som påkrevd. (Birkemo, 2009 s. 10)

Videre påpeker Birkemo (2009) at det derimot innen skolerådgivning har vært tendens til en mer ikke-dirigerende og indirekte rådgivning. Her har samtalen vært hovedinstrumentet, og rådgiveren har sjelden brukt tester for å ha objektive holdepunkter for konklusjonene som ble trukket og de rådene som ble gitt. I kapitlet om saksgangen i PP-tjenesten vil jeg komme tilbake til om man nødvendigvis trenger å benytte seg av en dirigerende rådgivningsform.

4.1 Om rådgivningsforholdet

Rådgivningsforholdet, eller *the therapeutic relationship*, defineres av Gelso og Fretz (2001) som “*the feelings and attitudes that counseling participants have toward one another, and the manner in which these are expressed*” (s. 230). I denne definisjonen ligger også en teknisk side, ettersom de teknikkene rådgiveren velger å bruke er med på å påvirke følelser og holdninger rådgivningsdeltakerne har mot hverandre. En kan si at teknikkene rådgiver benytter seg av blir påvirket av forholdet, samt at forholdet blir påvirket av teknikkene (Gelso og Fretz, 2001). Eksempelvis vil en PP-rådgiver med en humanistisk tilnærming i en rådgivningssituasjon etterstrebe å være ærlig og autentisk i møte med barnet, noe som kan påvirke barnet til også å være ærlig og autentisk.

Rådgivningsforholdet kan sies å bestå av tre komponenter: *arbeidsalliansen*, *overføringsaspektet* og *det ekte forholdet* (Gelso og Fretz, 2001).

4.2 Arbeidsalliansen

Arbeidsalliansen handler om samarbeidet mellom klient og rådgiver. Her bidrar klienten med egne observasjoner og sin fornuftige side mens rådgiveren bidrar med sitt rådgivningsarbeid (Gelso og Fretz, 2001). I PP-rådgivningsarbeid kan vi utvide dette til også gjelde annet arbeid enn rådgivning; som observasjon og testing. I forhold til testing bidrar PP-rådgiver med sin testkompetanse, mens klienten bidrar med å løse testoppgavene som best han eller hun klarer. Enkelt forklart kan en si at allianse viser til at rådgiver og klient har en felles forståelse av hva rådgivningen skal gå ut på.

Arbeidsalliansen kan sies å bestå av tre deler: enighet om målene for rådgivningen; enighet om hvordan målene skal nås; og et emosjonelt bånd mellom rådgiver og radsøker (Gelso og Fretz, 2001). Schibbye (2009) framhever det at rådgiver og klient har en felles forståelse av hva rådgivningen skal gå ut på samt klientens tillit til rådgiver som nyttig i forhold til arbeidsalliansen. Videre sier hun at når rådgiver ”...medvirker til å skape en allianse,

strukturerer hun seg inn som en som henvender seg til klienten som subjekt, som en som potensielt har svarene på egne spørsmål eller løsninger på problemer i eget selv,” (Schibbye, 2009 s. 254). Det at rådgiver og klient skal ha felles forståelse av hva rådgivningen skal gå ut på, og være enige om mål og hvordan disse kan nås, er i tråd med NFPP’s etiske prinsipper paragraf 3.1.4: ”PP-rådgivere prøver etter beste evne å formidle og drøfte med klienten innholdet og formålet med undersøkelser, rådgivning og tiltak, samt alternative tilbud.”

I min praksistid i PP-tjenesten opplevde jeg det å skape en arbeidsallianse med barnet som utfordrende. Hvordan skaper man en felles forståelse med en 5-åring på hva rådgivningen skal gå ut på? Og hvordan henvender man seg til 5-åringen som et subjekt, som en som har svarene på egne spørsmål eller løsninger på problemer i seg selv?

4.3 Overføringsaspektet

Overføringsaspektet handler om hvordan både barnet og rådgiveren (da kalt motoverføring) kan få et feilaktig bilde av hverandre ut fra holdninger og følelser som rettmessig tilhører tidligere forhold til nære omsorgspersoner. Schibbye (2009, s. 284) kommer med eksempel fra da hun først startet som terapeut: Hun overtok en mannlig klient fra en annen terapeut, og opplevde møtet med denne som preget av mistenksomhet og aggresjon fra hans side. Han hevdet at hans forrige terapeut hadde mer erfaring samt visste hvordan hun skulle oppføre seg som terapeut. Ettersom dette var en mann som slet med tilknytningsproblemer som sannsynligvis hadde sin opprinnelse i tidlige samspill med andre, dreiet det seg også om ubeviste overføringsproblemer. Schibbye (2009) tolket derfor hans reaksjon mot henne som at han overførte sin fortvilelse og skuffelse over å bli forlatt av sin tidligere terapeut, til inkompetanse i den nye terapeuten. Schibbye (2009) greide å skille sin egen usikkerhet fra mannens sinne og skuffelse, og etter en tid i terapi endret denne fullstendig syn på terapeuten; fra sinne til idealisering. Den negative overføringen hadde gått over til en positiv overføring, men var like fullt et forvrengt bilde; det handlet altså ikke om egenskaper i terapeuten, men mannens behov som kunne tilbakeføres til andre personer og situasjoner. Denne type positiv overføring kan oppleves mer tilfredsstillende for terapeuten, og kan derfor være vanskeligere

å avdekke enn negativ overføring (Schibbye 2009). Et eksempel på positiv overføring er om et barn har en relasjon til en forelder som krever mye av barnet, ved å sjelden rose men kun kritisere. Dermed kan barnet bli opptatt av å tilfredsstille andres krav, ved for eksempel å svare eller gjøre det en tror vil glede andre for slik å oppnå ros og anerkjennelse, noe som jo kan oppleves gunstig for en PP-rådgiver som vil ha utført tester og lignende.

Kinge (1999) mener overføring skjer i all kommunikasjon, men omtaler det like fullt som en *forsvarsstrategi* som kan komplisere kommunikasjonen. Dersom våre omsorgsgivere ikke har dekket våre grunnleggende behov i forhold til trygghet og tillit omkring egen mestringsevne kan slike overføringer bli spesielt kompliserte.

4.4 Det ekte forholdet

Det ekte forholdet har to hovedtrekk: Ekthet og realistiske persepsjoner (Gelso og Fretz, 2001). Realistiske persepsjoner går ut på at de som deltar i rådgivningen ser hverandre på en realistisk og riktig måte; altså uten feiloppfatninger grunnet overføringsaspektet. Gelso og Fretz (2001) definerer ekthet, eller *genuineness*, som: “*the ability and willingness to be what one truly is in the relationship, to be honest, open, and authentic*” (s. 242). Gelso og Fretz (2001) omtaler ekthet fra rådgivers side som det mest kontroversielle elementet: i hvor stor grad skal rådgiver være ærlig, åpen og autentisk? Synet på dette varierer mye fra teori til teori. Et rådgivningsforhold med svært mye ekthet blir ofte beskrevet som et I-Thou-forhold (Gelso og Fretz, 2001).

4.5 Grunnleggende holdninger

Det ekte forholdet er den av komponentene i rådgivningsforholdet det har blitt forsket minst

på (Gelso og Fretz, 2001). Derimot har det blitt gjort en del forskning på holdninger som kan gi et positivt utfall for rådgivning; såkalte *facilitative conditions*. Det engelske begrepet "conditions" er naturlig å oversette med "betingelser", og i utgangspunktet var dette seks betingelser som Carl Rogers mente var både nødvendige og tilstrekkelige for et godt rådgivningsforhold. Ettersom en kan si at disse ikke i alle tilfeller er nødvendige og tilstrekkelige (Gelso og Fretz, 2001), velger jeg å bruke *holdninger* istedenfor *betingelser*. Det er særlig tre av disse holdningene som har blitt viet mye oppmerksomhet: *empatisk forståelse*, *ubetinget positiv holdning* og *kongruens* (Gelso og Fretz, 2001).

4.5.1 Empatisk forståelse

Empatisk forståelse kan defineres som å "...sense the client's private world as if it were your own, but without ever losing the "as if" quality," (Rogers, 1961, s. 284). Lassen (2002) påpeker at empati innebærer både en affektiv og en kognitiv dimensjon. Det vil si at den treffer rådgiveren i eget følelsesapparat og gir en opplevelse av den andres følelse, samtidig som rådgiveren oppfatter at følelsen ikke er ens egen. Det er den andres følelse som er utgangspunkt for forståelsen, i motsetning til *sympati* der man baserer forståelse for andres følelser på lignende opplevelser en selv har erfart. Empati vil føre til at man i rådgivning lettere greier å holde fokus på klienten, og at man i mindre grad bruker egne erfaringer eller følelser som perspektiv for å forstå den andre (Lassen, 2002).

Empatisk forståelse innebærer å øke oppmerksomheten mot de følelsesmessige og underliggende budskap i klientens utsagn eller generelle kommunikasjon; noe som betyr å også å se bak klientens nonverbale kommunikasjon og handlinger. Dette kan sies å være spesielt viktig i forhold til små barn med sosial-emosjonelle vansker, der det oftest er gjennom atferd disse barna kommuniserer sine behov og indre stemninger (Kinge, 1999). Videre mener Kinge (1999) at man for å kunne komme inn på klientens underliggende følelser må gå veien om og ta i bruk *egne* følelser, *egne* intuisjoner og fornemmelser, og benytte dem som hjelpemiddel. Deretter må rådgiver "realitetsteste" denne fornemmelsen og disse følelsene som barnet vekker i oss, reflektere rundt dem, slik at rådgiverens forståelse av barnet ikke blir

styrt av dennes egne behov. Hva som menes med at rådgiverens forståelse av barnet kan bli styrt av rådgiverens egne behov, står det mer om under kapitlet om overføring.

En kan kanskje forestille seg at det å være empatisk har en sammenheng med det å støtte eller oppmuntre klienten. Kinge (1999) hevder at dette er viktige deler i samværet mellom mennesker, men at de kun i begrenset grad er empatiske: Dette fordi det i støtte og oppmuntring alltid vil finnes elementer av vurderinger. Om klienten forteller rådgiver at hun ”ikke får til noen ting”, kan det for rådgiver være fristende å umiddelbart avkrefte dette ved å si for eksempel ”Du er jo kjempeflink, se på de oppgavene vi gjorde i går, her fikk du til masse,” eller lignende. Selv om dette kan sies å være støttende eller oppmuntrende, møter ikke rådgiveren med dette den andres mulige følelse av utilstrekkelighet, mislykkethet og avmakt. Man kommer med en egen vurdering, istedenfor å møte barnets dypere følelse med empatisk forståelse (Kinge, 1999). Dette er noe som også kalles argumentasjon; at man istedenfor å møte klienten på deres utsagn, begynner å argumentere i mot (Kinge, 2006). Som nevnt i filosofikapitlet vil det å si ”Nei, du har ikke monstre under senga,” være å ikke ta barnets meninger opp til tanke og refleksjon; og dermed kunne sies å være tingliggjørende. Dette kan også i tråd med Kinge (1996) kalles argumentasjon: det å istedenfor å møte barnets på dennes utsagn, begynne å argumentere i mot.

Men hvordan kan man vite hva slags følelser som ligger bak barnets utsagn og atferd? Selvsagt kan man ikke som rådgiver vite sikkert hva slags følelser som ligger bak. Men å nærme seg en forståelse innebærer en veksling mellom observasjon, tolkning og forsøk på å fange opp den andres følelser (Kinge, 1999). Viktig i denne prosessen er at man som rådgiver er undrende, og ikke tolkende og definerende. Ved å spørre klienten kan han eller hun bekrefte eller avkrefte rådgiverens forståelse og tolkning (Kinge, 1999). Oppsummert kan en si at det å bevisstgjøre seg hvordan ulike følelser kan komme til uttrykk i form av nonverbal kommunikasjon og atferd hos barn, samt det å undre seg sammen med klienten uten å selv komme med en ferdig tolkning eller definisjon av barnet kan bidra til en empatisk forståelse:

Å kommunisere empatisk med barnet vil innebære å se bort fra barnets handling eller kommunikasjonens form og rette oppmerksomheten mot barnets følelsesmessige motiver med spørsmål som f.eks. ”Jeg forstår at du er sint... eller lei deg...” eller ”jeg lurer på om du egentlig er ganske redd nå? Er du redd for at jeg skal bli sint på deg?

Eller er du lei deg eller sint for noe?” Slike spørsmål kan invitere barnet til bevisstgjøring om sin egen følelsesmessige tilstand og til utforsking av denne. (Kinge, 1999, s. 58).

Det å møte barnet på denne måten vil kunne gjøre at barnet føler seg sett, verdsatt og anerkjent på et dypere plan; i motsetning til å bli stemplet eller identifisert med sine handlinger slik de konkret arter seg (Kinge, 1996). Men hva om barnet egentlig føler noe annet enn hva jeg som voksen tror? Hva om jeg sier ”Jeg forstår at du er sint...” der barnet egentlig føler seg for eksempel trist? Kinge (1996) mener at man skal være forsiktig med å tolke barns følelser, eller særlig *definere* følelsene som man gjør når man sier ”Jeg forstår at...”: en bør være rimelig sikker på at man tolker barnet riktig før man sier dette. Men, hevder hun: slike ytringer kan også være en god samtaleåpner mellom voksen og barn om man gir rom for barnets protester. Slike ytringer kan gi barnet en utfordring til å gi en egen versjon eller tolkning av sin situasjon. For å gjøre dette må en stå i mot trangen man som rådgiver kan ha til å argumentere i mot når barnet gir uttrykk for særlig negative følelser. Kinge (1999) påpeker også at særlig yngre barn ikke nødvendigvis er opptatt av å snakke. Da kan det å uttrykke seg gjennom lek og tegning være til hjelp. Kinge (1999) stiller spørsmål ved hvordan voksne ville reagert på å bli avvist, oversett eller kritisert i en sårbar situasjon der man, kanskje ubevisst, søker trøst og forståelse av andre.

Holm (2005) mener alle har en del forsvarsmekanismer i seg som hindrer oss i å kommunisere empatisk. Hun har en liste på 4 ulike hindringer som jeg vil forklare nærmere under:

- Brist i den grunnleggende og tidlige identitetsutviklingen, kontakten med andre eller affektutviklingen
- Ubevisste konflikter, som aktiverer rigide forsvar
- Ubevissthet om følelsesmessige signaler på grunn av uvanthet med å betrakte følelser som kunnskapsformidlere, dvs. at følelsene våre kan gi oss viktig informasjon
- Bristende motivasjon (s. 114)

Det første punktet innebærer vansker med nærhet og distanse til barnet. Her vil rådgiveren enten kunne have i et altfor stort ukontrollert følelsesmessig overengasjement, eller holde for stor avstand. Kinge (1999) kaller overengasjementet for *overidentifisering*: dette vil si at klientens følelser, for eksempel tristhet eller aggresjon, smitter over på rådgiveren. Kinge (1999) peker på at voksne lett kan bli berørt av barns følelser ettersom disse kan minne om såre opplevelser fra egen barndom. Dette kan gi utslag i både sterk medfølelse og følelse av egen utilstrekkelighet og avmakt. En slik identifikasjon kan sees på som en motsetning til empati og vil kunne hindre rådgiveren i å oppfatte barnets underliggende budskap (Kinge 2009). En kan si at rådgiveren ved overidentifisering glemmer å holde fokuset på barnet, men blander sine egne følelser inn i sin tolkning av barnets følelser. Derimot vil muligens en sårbar rådgiver med lav selvfølelse for eksempel kunne være for opptatt av egne følelser og behov til å være oppriktig opptatt av andres, og dermed holde for stor distanse til barnet (Kinge, 2009). Holm (2005) knytter dette første punktet til borderlinepersonligheter og narsissistiske forstyrrelser, og mener dette punktet kan innebærer at personer som ikke har lært å skille mellom følelser hos seg selv, og dermed naturlig nok også vil ha vanskeligheter med å gjøre dette hos andre.

Det andre punktet finnes hos de fleste, og kommer til uttrykk som "blinde flekker" der vi enten overreagerer på enkelte forhold og bagatelliserer andre. Alle mennesker har ubevisste konflikter på bestemte områder som gjør at man føler seg truet og derfor ubevisst tyr til psykisk forsvar; dette gjerne uten at en selv er klar over at man reagerer på en spesiell måte i bestemte situasjoner.

Det tredje punktet finnes hos alle som har vært vant til å ikke regne med følelsessignaler hos seg selv og andre. Dette arter seg ofte som en overdimensjonering av intellektuelle, økonomiske og administrative forhold. Og en hevder gjerne at en bare kan være objektiv om man setter følelsene til side.

Den fjerde punktet har å gjøre med viljen til empati, mens de andre tre har med evnen til empati å gjøre. Bristende motivasjon vil kunne arte seg som bortforklaringer, ved at en ikke

synes å ha tid til å være empatisk, at det ikke inngår i ens jobb eller at en har motvilje mot å bli oppfattet som bløthjertet, ineffektiv også videre av kolleger og overordnede.

Holm (2005) hevder at den empatiske evne minsker i takt med økning av den akademiske og intellektuelle kompetansen i utdanning av omsorgsarbeidere. Årsaker som nevnes for dette kan være at det i utdannelsen er et massivt fokus på naturvitenskapelig og teknisk kunnskap, samt at studentene kan ha en følelse av å bli dehumanisert under utdanning (Holm, 2005). Måten en selv blir møtt på, hva som blir framhevet, bekreftet og verdsatt i forholdet mellom lærer og student, reflekteres i forholdet mellom student og pasient. Kinge (1999) stiller spørsmål ved om det i utdanning i pedagogikk og spesialpedagogikk er slik at pedagogiske program, teknikker og teoretisk fagforståelse foretrekkes framfor vår indre personlige erfaringskunnskap, vår intuisjon og vår evne til å reflektere rundt mulige forståelsesmåter; og om vår empatiske evne reduseres, slik undersøkelser viser at det gjør for legestudenter. Kinge (2009) omtaler dette som et dilemma: er det mulig å forene målrettet, systematisk og planmessig arbeid med prosess- personlighets- og relasjonsorientert arbeid? Kinge (1999) mener at for å utvikle empatisk forståelse må teoretisk kunnskap kombineres med praktisk erfaring og følelsesmessig forståelse. Empatiutvikling er i første omgang en personlighetsutvikling og ensidig vekt på empatisk kommunikasjon vil bare kunne gi en ytre fasade uten noen genuin forståelse av klienten og hva som skjer i samspillet mellom han/henne og rådgiveren. Holm (2005) nevner 3 mål for hva som er viktig i forhold til opplæring av empati:

1. Å øke bevisstheten/kunnskapen om egen måte å interagere med andre på
2. Å øke bevisstheten/kunnskapen om følelsesmessige signaler fra den som skal hjelpes
3. Å øke evnen til å håndtere følelsesmessige hindre i kontakten med den som skal hjelpes (s. 137)

4.5.2 Ubetinget positiv holdning

Den ubetingede positive holdningen innebærer at rådgiveren har en varm, positiv og aksepterende holdning til klienten: *"... the therapist's genuine willingness for the client to be whatever feeling is going on in him at that moment – fear, confusion, pain, pride, anger, hatred, love, courage or awe,"* (Rogers, 1961). Dette betyr at rådgiveren bryr seg om barnet på en non-possessive måte, og at han eller hun setter pris på helheten i barnet, uten betingelser; ikke bare når barnet oppfører seg på en bestemt måte. Noen kan synes dette høres merkelig ut; hvordan kan man som rådgiver hele tiden ha en varm, positiv og aksepterende holdning til barnet? Hva om barnet handler på en måte som rådgiveren oppfatter som forkastelig?

Kinge (1999) eksemplifiserer med psykologer som jobber med overgripere. Hvordan kan man ha en ubetinget positiv holdning til en som har gjort såpass voldsomme handlinger? I eksempelet hennes fokuserer psykologen aktivt på å utvikle sin empati for overgriperen ved å innledningsvis kun fokusere på personen og personens liv. Senere, når psykologen føler at han har utviklet en god holdning til overgriperen, går de inn på selve overgrepene. Videre knytter hun dette til barnehagebarn; hva gjør man når man ikke liker et barn, det vil si ikke greier å ha en ubetinget positiv holdning til barnet? Her mener Kinge (1999) at dersom vi går bak de ytre handlingene og retter oppmerksomhet mot barnets indre følelsesliv, finnes det ikke et barn man kan mislike: *"Vi kan kanskje si at våre egne følelser av antipati er et barometer på den innsatsen som må til for å oppnå positive følelser for barnet,"* (s. 72).

Holm (2005) påpeker derimot viktigheten av å ikke fortrenge eller undertrykke negative følelser mot klienter; dette fordi negative følelser vil sive ut i måten man oppfører seg på, uten at man selv oppfatter dette. Det å undertrykke følelser fører til at vi ikke vet hvordan vi uttrykker dem, noe som igjen fører til at man ikke forstår hva som skjedde når kontakten med den andre personen minsker:

Dersom jeg for eksempel fortrenge at en pasient irriterer meg, merker jeg heller ikke at jeg faktisk gir uttrykk for irritasjonen i for eksempel en lett ironisk måte å behandle pasienten på. Jeg kan derfor ikke forstå hvorfor pasienten blir såret eller sint. Negative

følelser som derimot er bevisste, kan løses opp, nøytraliseres av den profesjonelle helperens forståelse av hvorfor den hjelpetrengende opptrer som han gjør. (Holm, 2005, s. 41-42).

Om de negative følelsene er bevisste, mener Holm (2005) at man har mulighet til å velge om man vil vise klienten hva slags reaksjoner denne vekker i en selv, eller ikke, alt ettersom hva en mener er til det beste for den andre.

4.5.3 Kongruens / ekthet

Kongruens skjer når rådgiveren "... *is what he is, when in the relationship with the client he is genuine and without "front" or façade, openly being the feelings and attitudes which at that moment are flowing in him,*" (Rogers, 1961, s. 61); med andre ord å være autentisk. Med dette menes at rådgiveren er bevisst sine følelser i øyeblikket og at denne klarer å kommunisere disse dersom det er passende. Ifølge Rogers (1961) er ingen i stand til å oppnå fullstendig kongruens; men jo mer rådgiveren er i stand til å aksepterende lytte til hva som skjer i dennes indre uten frykt, jo høyere grad av kongruens vil han eller hun oppnå. Som et eksempel nevner Rogers (1961) at en lett kan bli irritert av de påtatte stemmene som en hører i radio- og TV-reklamer: det er ofte tydelig at oppleseren går inn i en rolle og sier noe som han eller hun ikke selv føler. Dette kaller han inkongruens. På den andre siden kjenner vi mennesker som vi stoler på, fordi vi får en følelse av de er den de er, og ikke setter opp en høflig eller profesjonell front; dette er et utslag av kongruens, og en egenskap som assosieres med suksessfull terapi (Rogers, 1961).

Kongruens blir ofte kalt ekthet eller genuinitet, og det er en likhet mellom denne betingelsen og ekthetskomponenten fra det tidligere nevnte ekte forholdet. Det ekte forholdet har blitt viet liten oppmerksomhet og lite forskning. Det som har blitt gjort tyder imidlertid på at det ekte forholdet er viktig. Det har blitt gjort betydelig mer forskning omkring ekthet som lettende betingelse, og denne tyder sterkt på at ekthet er viktig i et rådgivningsforhold (Gelso og Fretz, 2001). Rådsøker skal oppleve at rådgiveren er autentisk og troverdig, og

rådgiverens kongruens skaper en trygg og forutsigbar plattform (Lassen, 2002). Dette betyr ikke at rådgiveren skal være udiskriminerende åpen; privat og personlig informasjon skal holdes utenfor det profesjonelle forholdet med mindre det kan brukes konstruktivt. Hvordan kan en da kommunisere til barnet at man er autentisk? Et eksempel Lassen (2002) kommer med i forhold til det å være kongruent, er å innrømme uvitenhet eller tvil (s.72).

5. Profesjonsetikk

En profesjonell kan sies å være ”... en person som har en jobb som krever utdannelse på høyt nivå. Hans atferd er underlagt visse normer og regler som ofte blir fastlagt av en sentral organisasjon eller av en faglig sammenslutning,” (Grimen, 2000, s. 368). Grimen (2000) omtaler profesjonsetikk i forhold til samfunnsvitere generelt. Ettersom samfunnsvitere kan jobbe som blant annet utredere, rådgivere og terapeuter, velger jeg å ta med dette i denne oppgaven. Grimen (2000) nevner tre dimensjoner ved profesjonsetikken:

1. Den profesjonelle har en spesifikk type kompetanse; hvor pålitelig er den kunnskapen de forvalter?
2. Når arbeidet består av å gi råd, komme med forslag og lignende, innebærer dette klare normative komponenter; det vil si at denne aktiviteten innebærer nødvendigvis oppfatninger av hvordan ting bør være. Hvordan bør profesjonelle skille mellom det de vet og sine egne oppfatninger av hvordan ting bør være?
3. Arbeidet kan innebære relativt tett kontakt mellom den profesjonelle og dennes klienter, altså en særegen sosial samhandling. Hvilke problemer reiser slike roller sammenlignet med for eksempel normal sosial samhandling?

Parson (i Grimen 2000) mener den profesjonelle ideelt sett skal ha et saklig og distansert ikke-følelsesmessig basert forhold til sine klienter. Grimen (2000) påpeker imidlertid at følelser kan være viktig for en del former for samhandling: Det kan være vanskeligere å dra en slik grense for en psykolog enn for en lege, på grunn av naturen til den dype samhandlingen psykologen er involvert i.

En rådgivningssituasjon kan sies å være en asymmetrisk samhandling. Grimen (2000) ser på asymmetrisk samhandling i forhold til terapi: Terapeuten har en kompetanse og skal vite hvordan man går fram for at pasienten blir frisk. Terapeuten sitter på nøkkelen til situasjonsdefinisjonen, og dermed blir ikke dette en normal samtalsituasjon mellom helt likeverdige partnere. Asymmetri i kunnskap kan utvikle seg til asymmetri i makt, og all makt kan misbrukes (Grimen, 2000). Grimen (2000) mener derfor at terapeutrollen godt illustrerer

to grunnleggende etiske problemer angående rollen som profesjonell utøver av kompetanse: Hvordan unngå at den profesjonelle relasjonen blir en privat relasjon? Og hvordan unngå å skape grunnlag for urettmessig bruk av makt og urettmessig avhengighet på bakgrunn av asymmetrisk kompetanse i samhandlingen?

Gelso og Fretz (2001) påpeker at ettersom folk flest ikke nødvendigvis vet hva som kjennetegner kompetent profesjonell oppførsel, innebærer det å være profesjonell også en tillit til at man overvåker egen og andre profesjonsmedlemmers oppførsel:

Counseling psychologists, like all mental health professionals, have supreme responsibility to the public trust. Persons seeking help from them are troubled and vulnerable and, consequently, are especially subject to exploitation and manipulation. Client trust is one of the most valuable commodities of the profession, but too often ethics are considered only after a problem arises. (Gelso og Fretz 2001, s 132).

I en profesjonsetikk sies det gjerne noe om hva som er poenget med virksomheten, samt hvordan den profesjonelle skal forholde seg i bestemte situasjoner. Denne type yrkesetiske regler er med på å gi en yrkesgruppe en bestemt samfunnsrolle, med bestemte muligheter og bestemte ansvarsområder (Grimen, 2000). I Norge har NFPP utviklet et sett med etiske prinsipper for PP-rådgivere som er ment å skape bevissthet, refleksjon og stillingstagen til etiske spørsmål i profesjonsutøvelsen. NFPP's paragraf 3.4.1 bekrefter at etikk bør være en viktig del av PP-rådgiverens kompetanse: *"En forutsetning for høy faglig kompetanse er at PP-rådgivere er bevisst på de fagetsiske prinsippene, og integrerer etiske vurderinger i sin profesjonelle praksis."* Ettersom mitt inntrykk er at NFPP's etiske retningslinjer ikke er gjort kjent blant så PP-rådgivere vil jeg også trekke inn etiske prinsipper for nordiske psykologer.

5.1 Etiske prinsipper

Norsk Psykologforening har på sine nettsider lagt ut Etiske prinsipper for nordiske psykologer. De etiske prinsippene er laget i samsvar med den etiske metakoden utarbeidet av EFPA (The European Federation of Professional Psychologists' Associations), og er utformet for psykologer. De skal imidlertid også etterleves ”...i yrkesmessige situasjoner hvis ikke umiddelbart kategoriseres som psykologisk faglig virksomhet, men som utøves av psykologer og bygger på ferdigheter oppnådd gjennom psykologutdannelsen.” Ettersom fagpersonene i et PP-kontor kan være blant annet psykologer, velger jeg å ta dette med her. Prinsippene er organisert i fire hovedprinsipper:

- Respekt for klientens rettigheter og verdighet
- Kompetanse
- Ansvar
- Integritet

Av særlig relevans for denne oppgaven er det første hovedprinsippet:

Psykologen viser respekt for og arbeider for å fremme utviklingen av hvert menneskes rettigheter, verdighet og integritet. Han/hun respekterer individets rett til privatliv, konfidensialitet, selvbestemmelse og autonomi, i samsvar med psykologens øvrige profesjonelle forpliktelser og med loven. (Etiske prinsipper for nordiske psykologer, 1998).

Dette kan sies å være i tråd med å møte klienten som et subjekt. Det å se klienten som subjekt fremheves videre slik: *”Psykologen er oppmerksom på og respekterer den kunnskap, innsikt, erfaring og ekspertise som klienter, relevante tredje parter og allmennheten har.”* Som PP-rådgiver mener jeg en lett kan fokusere mer på å innhente informasjon fra relevante tredje parter, som foresatte og pedagogisk personell, enn fra selve klienten. Og noen kan kanskje spørre seg om dette punktet er utformet med tanke på voksne, og dermed ikke er relevant for arbeid med barn. Videre står det også at psykologen skal være oppmerksom på individuelle,

rollemessige og kulturelle ulikheter basert på blant annet alder. Dermed kan en kanskje se for seg at man som PP-rådgiver har et ”smutthull” i forhold til å behandle barnet som et objekt. Jeg velger heller å tolke ”å være oppmerksom på” dit hen at jeg som PP-rådgiver må tilpasse meg det faktum at klienten er et barn, for eksempel i mine forklaringer, min språkbruk også videre; men at jeg like fullt skal møte barnet som et subjekt og i tråd med hovedprinsippet gjengitt over fremme utviklingen av klientens rettigheter, verdighet og integritet, samt respektere klientens rett til privatliv, konfidensialitet, selvbestemmelse og autonomi. Men hvordan faktisk gjennomføre dette, og ikke som Skjervheim tidligere nevnte kun bli god på å *snakke om* normer og verdier?

I min praksisperiode i PP-tjenesten opplevde jeg at Lise (5) fortalte at hun ikke ville begynne på skolen. Jeg spurte om hun visste noe om hva man gjør på skolen, og hun svarte ”lekser”. Det at hun fortalte dette opplevdes fra min side som en betoelse; selv om hun naturligvis ikke nevnte vanskelige ord som konfidensialitet. Samtidig syntes jeg dette var viktig informasjon til barnehagen og foreldrene. Neste gang jeg møtte Lise sa jeg derfor: ”Du sa til meg at du ikke ville begynne på skolen. Jeg ble litt trist da jeg hørte det, for det er jo ikke noe gøy å grue seg til noe. Kan jeg få lov til å fortelle dette på det møtet jeg snakka om der mamma, pappa og Mina (pedagogisk leder) skal være med?” Her stilte jeg meg i en litt kinkig situasjon: hva skulle jeg ha gjort dersom Lise ikke hadde gitt meg tillatelse til dette? Hadde det ikke vært det lureste å bare fortelle dette på møtet uten å spørre Lise?

Videre i de etiske retningslinjene påpekes noen momenter psykologen må være oppmerksom på: *”Ulikhet i kunnskap og makt vil alltid påvirke psykologens profesjonelle relasjon til klienter og kolleger. Jo større ulikheten er, jo større er psykologens ansvar.”* Om jeg som PP-rådgiver jobber med barn, er det en stor ulikhet i kunnskap og makt; altså har jeg et stort ansvar. Som Skjervheim tidligere nevnte, er språk viktig i møte med mennesker. I møte mellom PP-rådgiver og barn er det et asymmetrisk språkforhold: PP-rådgiveren har et mye større språkrepertoar enn klienten. Barnet kan ikke nødvendigvis uttrykke verbalt at han eller hun sier noe som er ment å være for eksempel konfidensielt; som PP-rådgiver blir det da mitt ansvar å være var for dette, for så å heller konferere med barnet om det er slik jeg har tolket. Jeg fikk heldigvis Lises tillatelse til å fortelle at hun grudde seg til skolen. Da jeg fortalte dette på møtet, ble foreldrene overrasket, ettersom de mente at hun gledet seg. Men så

begynte foreldrene å tenke etter hva hun får høre om skolen hjemme; noe som viste seg å stort sett være krangling mellom foreldre og storebror i forhold til lekser, som jo nettopp var det ene "Lise" visste man gjorde på skolen. Foreldrene fant videre ut at de skulle prøve å vise de positive sidene ved skolen, blant annet ved å få storebror til å fortelle om de sidene han likte ved skolen.

6. Saksgangen i PP-tjenesten

Dale gikk i 1972 hardt ut mot skolerådgivning / PPT, og var sterkt kritisk til det han mente var et instrumentalistisk mistak (Dale, 1998). I 1998-utgaven av denne boka modererte han imidlertid denne kritikken noe, og sier dette om pedagogisk-psykologisk tjeneste:

Jeg tror ikke den i dag er så ensidig instrumentalistisk som jeg hevdet den var i slutten av 1960- og begynnelsen av 1970-årene. Jeg vil også fremføre kritikk mot egen ensidighet. I 1972-utgaven identifiserer jeg ord som diagnose og behandling med det instrumentalistiske mistaket. Selvsagt er ordene, diagnose og behandling, mulig innenfor en fagpraksis som ikke er instrumentalistisk. (Dale, 1998, s. 30).

I dette kapitlet vil jeg se nærmere på utredning i PP-tjenesten, og drøfte metodene som brukes opp mot teorien jeg tidligere har gått gjennom i forhold til subjekt-subjekt-forhold.

6.1 Lovgrunnlaget

Pedagogisk-psykologisk tjeneste er kommunens og fylkeskommunens rådgivende og sakkyndige instans i spørsmål som omhandler barn, ungdom og voksne med særlige opplæringsbehov (Nilsen, 2008). PPT er hjemlet i opplæringsloven § 5-6:

Kvar kommune og kvar fylkeskommune skal ha ei pedagogisk-psykologisk teneste. Den pedagogisk-psykologiske tenesta i ein kommune kan organiserast i samarbeid med andre kommunar eller med fylkeskommunen.

Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov. Den pedagogisk-psykologiske tenesta skal sørgje for at det blir utarbeidd sakkunnig vurdering der lova krev det. Departementet kan gi forskrifter om dei andre oppgåvene til tenesta. (Opplæringslova, 2010)

Etter at PP-tjenesten har mottatt henvisning foregår den videre saksgangen slik (basert på

figur 6.2 "Saksgangen i PPT" i Nilsen, 2008):

- PPT kontakter henvisende instans (barnehage/skole) og har samtaler med foresatte og barnet, og foretar utredning, observasjon og tester. Kartlegger barnets fungering og vansker.
- PPT iverksetter tiltak (tilrettelegging og tilpassing av opplæringen) innenfor barnehagens/skolens rammer *eller* foreslår spesialundervisning og utarbeider sakkyndig vurdering.

6.2 Henvisning

PP-tjenesten er en frivillig tjeneste. Dette betyr at all henvisning fra ulike instanser skal ha de foresattes samtykke, eller samtykke fra den unge selv etter fylte 15 år. De fleste henvendelser kommer bra barnehage og skole, men ettersom PPT er en førstelinjetjeneste kan foresatte på eget initiativ henvise barnet. Elever eller lærlinger som har fylt 15 år kan selv ta kontakt med PPT. De foresatte har innsynsrett i journalen fram til den unge har fylt 18 (Nilsen 2008).

Skole eller barnehage kan ikke "tvinge" foresatte til å henvise barnet selv om personalet mener dette er nødvendig for å legge opplæringen best mulig til rette for barnet. Dersom de foresattes avgjørelse om å ikke henvise barnet kan sees på som vanskjøtsel av barnets behov, kan skole og barnehage i alvorlige tilfeller melde fra til barnevernstjenesten. Eksempler på slike alvorlige tilfeller er foresatte som ikke sørger for at deres funksjonshemmede eller spesielt hjelpetrengende barn får dekket sine særlige behov for behandling og opplæring. Dette kan gjelde barn med spesielle psykiske vansker, barn som har vist alvorlige atferdsvansker med eksempelvis gjentatt kriminalitet eller gjentatt misbruk av rusmidler (Nilsen, 2008).

Ved å kontakte sin lokale PP-tjeneste vil skole/barnehage eller foreldre få tilsendt et

henvisningsskjema, eventuelt er skjemaene ofte å finne på internettsidene til PPT. Dette skjemaet er utformet noe ulikt hos de forskjellige PP-tjenestene, men de fleste har en forside der barnets og foreldrenes personalia skal fylles ut, samt henvisningsgrunn og hva slags hjelp en ønsker at PPT skal bidra med. I tillegg ønskes gjerne oversikt over tiltak som er utprøvd, informasjon om hvilke andre instanser det eventuelt samarbeides med i saken samt samtykke fra foreldre/barn. Eventuelt ønskes en pedagogisk rapport, skrevet av lærer eller førskolelærer, med blant annet denne informasjonen (Nilsen, 2008).

Kravet om informert samtykke er i tråd med de etiske retningslinjene for nordiske psykologer:

Psykologen gjør informert samtykke mulig gjennom å informere klienten om planlagte tiltak, og drøfter kontinuerlig sine handlinger og de sannsynlige følgene av disse, slik at klienten har et grunnlag for å velge om han/hun vil delta eller ikke.

Hvis en klient er mindreårig eller underlagt verge/formynder, innhentes informert samtykke under tilbørlig hensyntagen til de berørte personers selvstendighet. (Etiske prinsipper for nordiske psykologer, 2008).

Pihl (2008) mener PP-tjenesten bryter både etiske og profesjonelle krav om informert samtykke. Informert samtykke vil si at en skal være informert om hva en pedagogisk-psykologisk utredning i PP-tjenesten innebærer; noe Pihl (2008) hevder ikke blir gjort, ettersom hun mener PP-tjenesten benytter seg av et språk som er uforståelig for personer som ikke har bakgrunn innen PPT. Ettersom Pihl (2008) knytter denne kritikken mer eksplisitt til sakkyndig vurdering, vil jeg komme tilbake til dette senere.

I Oslo og Bærum kommune skal det alltid følge en pedagogisk rapport med henvisning. I veiledning for utarbeiding av pedagogisk rapport i Oslo kommune står det at denne skal inneholde blant annet bakgrunnsinformasjon om eleven; som skolehistorie og problembeskrivelse, samt hva slags utbytte eleven får av opplæringstilbudet, kartleggingsprøver, tiltak som er utprøvd i forkant av undervisningen, med mer.

Er det noe ved henvisningen som tyder på at man behandler barnet som en sak og ikke et subjekt? Ved å ikke etterspørre barnets synspunkter, kun foreldre og pedagogisk personell, kan det sies at vi fra før vi i det hele tatt har møtt barnet viser at vi er opptatt av egenskaper og ytre trekk. Ettersom barnets selvopplevelse ikke etterspørres kan dette betegnes som et subjekt-objekt-forhold. Barn opp til fylte 15 trenger heller ikke å underskrive henvisningen; noe som kan bety at disse barna ikke engang vet de er henvist. I henvisningsskjemaet til PP-tjenesten i Oslo kommune finner man setningen *"Er eleven drøftet med PPT i ressursteam?"* Her framstilles eleven som en sak, som noe som kan drøftes, men som det ikke drøftes *med*.

6.3 Samtale/intervju

6.3.1 Oppstartsmøte

Veien videre etter at PP-tjenesten mottar en henvisning, er at PPT kontakter henvisende instans (barnehage/skole) og har samtaler med foresatte og barnet (Nilsen, 2008). Den første samtalen her kan kalles oppstartsmøte, der det skjer en utveksling av informasjon mellom PPT, skole/barnehage, foresatte og klienten. Dette kan knyttes til den tidligere nevnte arbeidsalliansen, som kort sagt viser til at rådgiver og klient har en felles forståelse av hva rådgivningen skal gå ut på.

Imidlertid er det ikke nødvendigvis slik at selve klienten blir invitert til oppstartsmøtet. I min praksis i PP-tjenesten ble for eksempel aldri førskolebarn invitert med på disse møtene. Det var også mitt inntrykk at barn i småskolen ikke ble invitert til disse møtene. Kan dette sies å være tingliggjørende?

6.3.2 Samtale med klienten

Det at rådgiver og klient skal ha felles forståelse av hva rådgivningen skal gå ut på, og være

enige om mål og hvordan disse kan nås, er i tråd med NFPP's etiske prinsipper paragraf 3.1.4: *”PP-rådgivere prøver etter beste evne å formidle og drøfte med klienten innholdet og formålet med undersøkelser, rådgivning og tiltak, samt alternative tilbud.”*

Vogt (2008) fremhever de tre tidligere nevnte holdningene (kongruens, positiv aktelse og empati) som vesentlige både for å bidra til en god relasjon mellom rådgiver og barn samt det å frembringe relevant informasjon:

Når slike holdninger gjør seg gjeldende i stor grad, vil dette lette kartlegging og problemløsning. Den andre vil føle seg ivaretatt, respektert og tatt på alvor. Dette bidrar til større selvakseptering, den andre blir mer spontan og ekte, og en videre utforsking både av problemer og løsninger kan lettere skje. (Vogt, 2008, s. 259).

Som et grunnleggende prinsipp for en god samtale med barn nevner Vogt (2008) at rådgiveren skal være en samtalepartner som støtter klientens egen kartlegging av både svakheter, ressurser og ønsker; kartlegging skal være noe en *er sammen om*. Dette er i tråd med den ikke-dirigerende rådgivningsformen Birkemo (2010) nevner. I likhet med Schibbye (2009) fremhever Vogt (2008) viktigheten av å undre seg sammen, noe han viser et eksempel på i dette utdraget av en samtale:

Rådgiver: ”Men, Tone, hvordan er det for deg at mor går på skole et annet sted og bare kommer hjem i helgene?”

(Tone stopper helt opp, setter seg ned og ser i gulvet).

Tone: ”Du veit ikke hvordan jeg har det, du!” (snakker sakte og høres litt forutrettet ut)

Rådgiver: ”Nei, jeg gjør vel ikke det, men jeg kan jo tenke meg at du tenker en del på mor og savner henne en del ganger.”

Tone: (etter en liten pause og med blikket litt hevet): ”Ja, og så synes jeg det er så dumt og kjedelig at hun er så lenge borte! Hun skulle vært mer hos meg!” (forurettet).

Rådgiver: ”Så du er kanskje litt sint på henne samtidig som du lengter etter at hun skal være hjemme?”

Tone: ”Ja, og så er det sånn at når hun kommer hjem, da er det ikke bare fint.”

Rådgiver: ”Hva tenker du på da?” ... (Vogt, 2008, s. 261).

Her viser Vogt (2008) at det er mulig å få et subjekt-subjekt-forhold med barnet: Han fremhever at rådgiveren og barnet skal kartlegge *sammen*; altså kan en si at det blir en treleddet relasjon mellom rådgiver, barnet og kartleggingen. I tillegg trekker han frem undring sammen med barnet som viktig, og eksemplifiserer dette i samtalen med Tone. Vogt (2008) fokuserer imidlertid på barn med sosiale og emosjonelle vansker. Er det enklere som PP-rådgiver å ha et subjekt-subjekt-forhold når det gjelder disse barna enn for eksempel barn med lese- og skrivevansker? Tone ble henvist på grunn av mistanke om depresjon (Vogt, 2008). En kan spørre seg om samtalen hadde vært like undrende, og om Vogt ville fokusert like mye på å kartlegge *sammen*, dersom Tone var henvist på grunn av for eksempel mistanke om dysleksi.

6.4 Observasjon

Observasjon som metode dreier seg om å observere et bestemt individ og dennes samspill med andre aktører i miljøet sitt, men kan også dreie seg om å observere andre miljøer som kan ha en innvirkning på klientens hverdag. Dette kan for eksempel være de ansattes holdninger, deres kompetanse, samarbeidsforhold, ansvarsfordeling, ledelse, organisering av daglige aktiviteter, om lokalene er egnet og har godt utstyr, med mer (Vogt, 2008).

Vogt (2008) skiller mellom strukturert og usystematisk observasjon. Når man foretar en strukturert observasjon følger man en på forhånd definert plan for registrering av data. I en usystematisk observasjon stiller man seg mer fritt og merker seg forhold som virker interessante. Strukturert observasjon kan sies å være mer reliabel enn usystematisk, men kan

gå på bekostning av validitet dersom det fokuseres på snevre eller lite relevante atferdskategorier. Ved usystematisk observasjon kan man derimot fange opp interessante og uventede trekk ved atferden og situasjonen. Vogt (2008) nevner også et annet skille på observasjon: Åpen observasjon i motsetning til skjult observasjon, der man i den siste fungerer som en slags ”flue på veggen”. I forhold til den siste nevner Vogt (2008) noen ulemper:

Det er også kjent at individer kan oppføre seg annerledes enn vanlig når de blir observert. Vil forsøk på å være ”flue på veggen” tas som et tegn på at ”nå er det noen som skal se på meg”? Det siste spørsmålet synes særlig aktuelt ved sosiale og emosjonelle vansker. Barna kan være mistenksomme og/eller redde for å bli iaktatt og vurdert, med bakgrunn i tidligere negative erfaringer. Dette medfører forsøk på å aktivt skjule sider ved en selv som en ikke ønsker oppmerksomhet på. (Vogt, 20008, s. 241-242).

I min praksis gikk jeg inn og observerte et barn før jeg hadde hatt samtale med barnet; før barnet i det hele tatt visste hvem jeg var. En kan altså si at jeg gikk inn og observerte ytre trekk ved klienten før jeg, i tråd med den tidligere nevnte arbeidsalliansen, hadde gått inn i et samarbeid med klienten der vi sammen hadde fått en felles forståelse av hva utredningen skulle gå ut på. Dette kan sies å være i strid med kravet om informert samtykke, og kan beskrives som å objektifisere barnet. Mitt inntrykk er at dette er ganske vanlig praksis blant PP-rådgivere, både i forhold til barn og ungdom. Observasjon som metode kan i seg selv sies å være objektifiserende: man ser etter ytre trekk og atferd. Dermed kan det sies å bli en toleddet relasjon mellom PP-rådgiver og kartleggingen av barnet. Vogt (2008) nevner heller ikke muligheten å i ettertid diskutere observasjonene sine med barnet for å høre om disse er i samsvar med barnets selvopplevelse. Dette kunne vært en mulighet for å oppnå subjekt-subjekt-forhold i det minste i etterkant av observasjonen. Dette åpner ikke for at det er mindre galt å observere barn uten informert samtykke. En kan spørre seg om en ville gjort det samme om en skulle observere en voksen. Når man som PP-rådgiver skal observere i et klasserom eller i en barnehage, observerer man gjerne også barnets relasjoner til andre: deriblant lærer i skolen eller pedagogisk personell i barnehagen. Det er min overbevisning at disse ville reagert negativt dersom de ikke var informert om at en PP-rådgiver skulle komme

og observere i klasserommet eller på barnehageavdelingen. Som tidligere nevnt kan det være nyttig å observere blant annet de ansattes holdninger (Vogt, 2008). Jeg har vanskelig for å se for meg at man som PP-rådgiver da setter seg langs sidelinja på pauserommet med notatblokka og observerer de ansatte i lunsjpausen. De ansatte ville da sannsynligvis stilt spørsmål om hvorfor, og også svært sannsynlig protestert på denne fremgangsmåten; kanskje med begrunnelse om at den er uetisk. Derimot er det nok svært få tilfeller av barn som protesterer når en PP-rådgiver setter seg ned langs sidelinja i klasserommet og noterer. Som tidligere nevnt kan en si at jeg som rådgiver har større ansvar der det er stor ulikhet mellom min og klientens kunnskap og makt; og det at barnet ikke har nok kunnskap og makt til å protestere betyr ikke at jeg som rådgiver kan behandle barnet på en slik objektifiserende og etisk uforsvarlig måte.

Men vil ikke klienten påvirkes av å vite at PP-rådgiveren er der for å observere han eller henne? Som tidligere nevnt kan barnet oppføre seg annerledes enn vanlig, og prøve å skjule enkelte sider ved seg selv (Vogt, 2008). Dette kan imidlertid klienten gjøre selv om rådgiveren ikke har informert om at man skal observere. Man kan naturligvis spørre læreren om klientens atferd under observasjonen var typisk eller ikke. Som nevnt tidligere i oppgaven mener Schibbye (2009) at en alltid må sjekke gehalten i sine observasjoner mot klientens egen selvforståelse. Dermed blir det naturlig å i etterkant av observasjonen snakke sammen med klienten, og sammen finne ut av hvordan rådgiverens observasjoner og klientens selvforståelse henger sammen.

6.5 Testing

Hva slags mål rådgiveren har for testingen bestemmer hvilke tester denne velger å bruke (Vogt, 2008). Man kan benytte seg av generelle evnetester/intelligenstester som WPPSI-III og WISC-III, eller tester som er ment å måle mer spesifikke funksjoner. Dette kan for eksempel være tester som er ment å måle språklige ferdigheter, lese- og skrivevansker eller matematikkvansker (Vogt, 2008). I rådgivningstjenesten ser det ut til å være en oppfatning av at det er viktig med et grundig kartleggingsarbeid før det gis tilrådinger om hjelp; og i denne

sammenheng er bruken av evneprøver eller intelligenstester gått inn som rutiner eller ritualer som gjerne brukes uansett hvilket problem rådgiveren står overfor (Birkemo, 2009, s. 15). En kan stille spørsmål ved den utstrakte bruken av denne typen tester. Kan det virkelig være nødvendig å utsette barnet for slik omfattende testing, uansett hva barnet er henvist for?

Et hovedskille i bruk av tester kan sies å gå mellom å bruke tester tradisjonelt og dynamisk. Tradisjonelle tester er gjerne *standardisert*; altså tilrettelagt for en strukturert situasjon og en ensartet administrasjon av oppgavene, og *normert*; det vil si at testen er prøvd ut på representative aldersgrupper så man kan beregne gjennomsnittsprestasjon og avvik fra disse (Vogt, 2008). Bruk av tradisjonelle tester får tankene over på det å undersøke, måle, veie og beskrive barnet; altså behandle barnet som en ting eller et objekt. Med dynamisk testing er man derimot opptatt av å gjøre testingen mer interaktiv, bruke friere dialog, og prøve ut både hva klienten klarer på egenhånd og med ulik grad av hjelp og støtte. Dynamisk testing kan være mer eller mindre standardisert, og er ikke så opptatt av å vurdere prestasjoner i forhold til gitte normer (Vogt, 2008). Dynamisk testing kan sees på som ”... *testing av evne til modifiserbarhet*” (Egeberg, 2007, s. 97). En høy grad av modifiserbarhet vil kunne tilsi høyere læringspotensial (Egeberg, 2007). En kan si at man ved tradisjonell testing er opptatt av å finne ut hva barnet allerede kan, mens man ved dynamisk testing er opptatt av å finne ut hvordan barnet tar til seg ny læring:

I dynamisk testing er det dermed et stort fokus på innlæringsbetingelser og tilrettelegging, å få frem hjelpebehov og beskrivelse av gunstige eller ugunstige lærebetingelser. Det er derfor spesielt viktig å få med beskrivelser av testleders demonstrasjoner samt strategier, atferd og læringsfremgang hos den som testes. (Egeberg, 2007, s. 97)

Her er man altså ikke i like stor grad opptatt av å ”måle” eleven, men å se på hvordan man må presentere lærestoffet for at eleven tar til seg læring. Selv om det også her er tingliggjørende aspekter, ved at man for eksempel skal beskrive elevens atferd, kan dynamisk testing sies å være mindre objektifiserende enn tradisjonell testing, ettersom den foregår mer interaktivt. I etterkant av testingen kan rådgiveren i tråd med Schibbye (2009) diskutere sine tolkninger

med barnet og etterspørre barnets selvforståelse, og vil dermed ha et subjekt-subjekt-forhold til barnet. Ettersom dynamisk testing har en åpen, interaktiv form kan det også tenkes at dette er noe man kan diskutere underveis i testingen.

Vi kan eksempelvis se på testing i forhold til matematikkvansker. Lunde (2003) mener tradisjonelle tester er uten verdi i utredning av dette. Tradisjonell testing ser hovedsakelig på ferdighet og fakta. Dynamisk testing ser derimot på elevens forståelse, den fokuserer på hvordan eleven tenker og resonnerer rundt matematikk: *"Skal vi utforme en spesialpedagogisk hjelp - og det er jo formålet med testing og utredning - må vi vite noe om den matematiske tenkingen hos eleven,"* (Lunde, 2003, s. 253). Som tidligere nevnt mener Birkemo (2009) det er vanlig at PP-rådgivere benytter seg av evnetester uansett hva slags problemer de møter på. Er dette nødvendig når et barn er henvist for så spesifikke fagvansker? Mitt inntrykk er at PP-rådgivere er opptatt av å få frem også barnets sterke sider i en utredning. Om man bruker en generell evnetest vil denne vise barnets svake sider, som i dette tilfellet i hvert fall er matematikk, men også få frem barnets sterke sider. Med kunnskap om barnets sterke sider kan PP-rådgiveren så bruke disse i utformingen av tiltak: om eleven er dyktig i formgiving, kan man kanskje knytte matematikk til formgiving på en måte som gjør det motiverende for eleven å jobbe med matematikk. Imidlertid er det andre måter å få kunnskap om barnets sterke sider på enn ved å bruke en omfattende evnetest. I tråd med en subjekt-subjekt-relasjon kan PP-rådgiveren spørre barnet selv om dette, samt spørre de menneskene barnet står i relasjon til, som lærer eller foreldre.

6.6 Tilbakemelding

6.6.1 "Ekspertspråk" fra PP-rådgiveren

Pihl (2008) hevder at *"... terminologien i de sakkyndige vurderingene hindrer foresatte i å få fullstendig og forståelig informasjon om utredningen og konklusjonen av den,"* (s. 127). Hun knytter dette til foreldrene til klienten, men poenget hennes er like gjeldende, om ikke mer, når det gjelder barnet. Pihl (2008) omtaler språket som PP-tjenesten benytter seg av som

ekspertspråk; begrepene som benyttes er fra testteori og kommuniserer ekspertise. Dette mener Pihl (2008) gir et inntrykk av at utredningene er profesjonelt gjennomført ved bruk av vitenskapelige metoder, men har en ekskluderende effekt i forhold til både klient, foresatte og pedagoger. Ekspertspråket kommuniserer først og fremst med andre sakkyndige i PP-tjenesten, og ikke de man er der for å hjelpe (Pihl, 2008). Et eksempel fra en sakkyndig vurdering:

Totalt sett viser generell evneprøve resultat i nedre del av fordelingen. Profilanalyser viser skåre i nedre del av normalområdet på oppgaven som er tenkt å måle nonverbale evner. På de verbale delprøvene viser hun et resultat opp til tre standardavvik under gjennomsnittet. Den nonverbale prøven, generelt, viser et resultat i øvre del av normalområdet ... Dette tyder på at hennes intellektuelle forutsetninger er i nedre del av gjennomsnittet til aldersgruppen. (Pihl, 2008, s. 127).

Det å uttrykke seg på en slik måte som ikke er ment å åpne for kommunikasjon med klienten kan lede tankene mot et subjekt-objekt-forhold. Min erfaring fra praksis i PP-tjenesten tyder imidlertid på at PP-rådgiver i møte med foreldre og pedagogisk personell i etterkant av utredningen bruker god tid på å forklare hva testingen har gått ut på og hvordan barnet har skåret, slik at disse likevel sitter igjen med forståelig informasjon omkring utredningen. Derimot opplevde jeg at det ikke nødvendigvis var et like stort fokus på å informere klienten selv om resultater av utredningen og implikasjoner av disse. Dette mener jeg er et klart brudd på NFPP's etiske prinsipper paragraf 3.1.4: *"PP-rådgivere prøver etter beste evne å formidle og drøfte med klienten innholdet og formålet med undersøkelser, rådgivning og tiltak, samt alternative tilbud,"* (Norsk Forening for Pedagogisk Psykologi). Utredningene jeg deltok i under praksisperioden var med barn i førskolealder. Det kan virke som om en vanlig oppfatning er at barn i såpass ung alder ikke vil forstå den tilbakemeldingen PP-rådgiveren har å komme med, og at det derfor er unødvendig å gi noen tilbakemelding til barnet. Om man ikke ser på klienten som en mulig diskusjonspartner, kan man si at man behandler denne som et naturfenomen, som en ting. Det å ikke engang forsøke å gi en tilbakemelding til barnet indikerer etter min mening at man behandler barnet som en sak, og ikke et subjekt. Som tidligere nevnt sier Skjervheim (2000) at det ikke trenger å være en perfekt innbyrdes forståelse i et subjekt-subjekt-forhold; det kan til og med være fullstendig mangel på en slik

forståelse. Men det at man tar utgangspunkt i at barnet ikke vil forstå, minner om den tidligere nevnte sammenlikningen Skjervheim (2000) har i forhold til forskjellen på det å si at *en ting* mangler forståelse og *et menneske* mangler forståelse: Å si at et menneske mangler forståelse impliserer at man *kunne forstått det*; bare et værende som potensielt kan ha forståelse av noe, kan mangle forståelse av det. Det å ta utgangspunkt i at barnet ikke kan ha en potensiell forståelse, kan dermed sies å være en tingliggjøring av barnet.

Renlund (2008) er opptatt av hva slags tanker, følelser og spørsmål barn med funksjonsnedsettelse har rundt sin egen situasjon og hvordan man som voksen kan hjelpe. Mange barn har spørsmål de holder inne i seg fordi de ikke vet hvordan de skal uttrykke seg. Noe Renlund (2008) mener er nyttig er å hjelpe barn med å uttrykke tankene og følelsene sine; slik får en vite hva barna lurte på, og kan hjelpe med å klare opp misforståelser og gi riktig informasjon: "*Å uttrykke seg kan minske frykt og uro. Det tunge kan bli lett. Delt viten kan bli fellesskap. Og kunnskap gir beskyttelse.*" (s. 10). Men er det nødvendigvis PP-rådgiveren som skal sørge for at barnet får denne kunnskapen?

6.6.2 Er det alltid PP-rådgiver som bør gi barnet tilbakemelding?

Renlund (2008 s. 16) stiller spørsmålet *hvem skal svare?* Som eksempel nevner hun en jente i førskolealder som i en terapitime stilte henne spørsmålet "*Kommer jeg til å kunne gå når jeg blir stor?*" Renlund (2008), som visste at jenta aldri ville komme til å kunne gå, valgte å la spørsmålet forbli ubesvart:

Hvem skal svare på det spørsmålet? Ja, det skal selvfølgelig mamma og pappa. Hele sitt liv kommer antagelig Isabelle til å minnes og huske tilbake på det hun fikk vite som liten. Hun kommer til å fortelle den fortellingen om og om igjen. Derfor gjøres den fortellingen best med mamma eller pappa. (s. 16).

Videre utdyper Renlund (2008) at fakta alene er vanskelig for barn å forstå, mens følelsen budskapet er pakket inn i, samt det å fortelle om og om igjen, hjelper barnet mot en forståelse. Dette tilsier at foreldre, med sin følelsesmessige tilknytning til barnet samt det at de er tilstede i hverdagen gjennom hele barnets liv, er de beste til å gi barnet informasjon som kan være vanskelig å takle.

Dermed kan det at barnet ikke er med på de samme møtene som foreldrene, selv om det kan sies å være tingliggjørende, av og til være til barnets beste: som i tråd med Renlund (2008) er at foreldrene skal fortelle barnet om det som er vanskelig å forholde seg til. Som tidligere nevnt er en del av et subjekt-subjekt-forhold å se barnet i tilknytning til de relasjonene han eller hun har (Schibbye, 2009). Om man som PP-rådgiver ser at informasjonen man har i forhold til barnet er av en slik karakter at det beste er at foreldrene formidler dette, kan en dermed likevel si at en ser barnet som et subjekt.

Noen foreldre synes det kan være vanskelig å snakke med barn om alvorlige forhold. Renlund (2008) mener foreldre kan ha godt av hjelp til dette, i form av noen å resonnerer med og støtte seg til. Overført til PP-rådgivers situasjon kan en si at det i noen tilfeller er viktigere å snakke med foreldrene om hvordan de skal snakke med barnet, enn at PP-rådgiveren selv snakker med barnet. Renlund (2008) mener at barn er hjulpet av å tidlig få ord og uttrykk om sin virkelighet, og at det er et felles voksenansvar å unngå at barnet får vite plutselig og uventet, eller av fremmede mennesker. Men Renlund (2008) mener det er de profesjonelles ansvar er å ta ansvar for sin kunnskap, dette ved å gi foreldrene kunnskap og støtte så de føler seg sikre og trygge når de snakker med barnet sitt. Selve samtalen med barnet er noe som hører familien og hjemmet til; ikke ekspertene, mener Renlund (2008).

”Barn må tidlig i livet lære seg det som er avgjørende for deres liv. For barn med funksjonsnedsettelse betyr det å dele kunnskap og viten om funksjonsnedsettelse, uansett utviklingsnivå,” (Renlund, 2008 s. 46). Dette betyr at noen forteller barnet om funksjonsnedsettelsen, at barnet selv kan fortelle om dette, at barnet kan spørre, at barnet kan påvirke og at barnet tar del i beslutninger. Men Renlund (2008) påpeker også at det å snakke ikke alltid er bra, og mulige feil hun nevner er at man kan snakke for mye og på feil nivå.,

eller at snakkingen vår styres av eget behov og ikke barnets. Eller vi kan snakke for mye om det ytre, mens man ikke greier å svare på det som gjelder underliggende tanker og følelser. Renlund (2008) referer til en metafor kalt "Hold deg på veien": om man ikke holder seg på veien står man i fare for å ramle ned i to forskjellige grøfter. Den ene går ut på å prate for lite eller for uforståelig med barnet, noe som kan føre til at barnet får skjulte symptomer. Den andre grøften går ut på å prate for mye, med påtrengende overinformasjon, ofte styrt av egen uro heller enn barnets behov. Her kan barnet reagere utagerende.

7. Konklusjon

Skjervheim (1996b) argumenterer for at pedagogikken ikke er en ren teoretisk vitenskap, men springer ut av en praktisk interesse og en nødvendig oppgave; det å oppdra barn. Altså er pedagogikken en praktisk disiplin. Også pedagogisk-psykologisk rådgivning springer ut av en praktisk interesse; det å hjelpe de barna som ikke tar til seg adekvat læring innenfor vanlig opplæring. Men gjelder Skjervheims argumentasjon på at det i en pedagogisk situasjon er subjekt-subjekt-forhold, også i en pedagogisk-psykologisk rådgivningssituasjon?

Forutsetningen for teknikken, eller en mål-middel-pedagogikk, er et subjekt-objekt-forhold der subjektet på en helt avgjørende måte har makt over objektet. Grunnen Skjervheim (1996b) oppgir for at det derimot er en subjekt-subjekt-relasjon i en pedagogisk situasjon, er at makten ikke entydig ligger på en side: Barnets subjektstatus ligger i barnets forhold til saken, eller tredjeleddet. Men kan en ikke si at en PP-rådgiver har ganske stor makt i forhold til barnet? Og er det ikke nettopp et mål-middel-syn som ligger til grunn? PP-rådgiveren kommer inn i livet til barnet med et mål: å finne ut hvordan forholdene kan legges bedre til rette rundt barnet slik at barnet tar til seg mer læring. Ved å observere barnet, teste barnet, snakke med barnet samt foresatte og pedagogisk personell kartlegger så PP-rådgiveren situasjonen, og på bakgrunn av denne informasjonen foreslår rådgiveren tiltak på hvordan målet om bedre læring kan oppnås. Men kan barnet sies å ha en frihet i forhold til kartleggingen, slik en kan si at en elev har en frihet i hvordan han eller hun forholder seg til undervisningsinnholdet?

Som illustrert i eksemplet om Sebastian, har klienten en viss frihet i forhold til kartleggingen. Sebastian ønsket å være venstrehendt, og greide dermed å "lure" PP-rådgiveren til å tro at han var det. I dette tilfellet ser man at makten ikke entydig ligger på PP-rådgiverens side, og at klienten dermed kan sies å ha en subjektstatus. Men her kommer kompleksiteten i dette begrepet frem: for selv om en kan si at klienten her har en subjektstatus i forhold til saken, altså kartleggingen, kan det samtidig se ut til at PP-rådgiveren behandlet Sebastian som et objekt: Dette ved å overse hans intensjoner og meninger. Vi kan i tråd med Schibbye (2009) si at rådgiveren her har gått i "reifieringsfella". Schibbye (2009) omtaler det å bli tingliggjort som smertefullt, og kaller det et relasjonelt overgrep. Hva kan så jeg som PP-

rådgiver gjøre, innenfor de tilsynelatende tingliggjørende rammene jeg har rundt meg, for å se på barnet som et menneske og ikke en sak?

Skjervheim (1996a; 1996b; og 2000), Dale (1992) og Schibbye (2009) trekker alle frem det å *sammen med klienten se på saken* som grunnleggende i et subjekt-subjekt-forhold. Vogt (2008) gjør dette enda mer relevant for PP-rådgivere ved å si at kartlegging er noe PP-rådgiveren og klienten skal være sammen om: rådgiveren skal være en samtalepartner som støtter klientens egen kartlegging av både svakheter, ressurser og ønsker. Dette kan i tråd med Birkemo (2010) kalles indirekte rådgivning. Imidlertid er det slik at man som PP-rådgiver benytter seg av metoder som i utgangspunktet kan sies å være tingliggjørende; som observasjon og testing. Disse metodene kan tilpasses slik at de er så lite objektifiserende som mulig; dette ved for eksempel å ikke bruke generelle evnetester med mindre det er god grunn for det, samt benytte seg av dynamisk testing istedenfor tradisjonell testing. Når det gjelder observasjon kan man gjøre dette i samarbeid med barnet, altså ved å informere om dette i forkant samt diskutere med barnet i ettertid; og på denne måten sjekke sine egne tolkninger i forhold til barnets selvforståelse. Dermed kan man som PP-rådgiver få et subjekt-subjekt-forhold til barnet selv om en benytter seg av i utgangspunktet tingliggjørende metoder.

Register

Birkemo, A. (2009): *Pedagogisk-psykologisk rådgivning*. Norge: Unipub.

Dale, L.E. (1992): *Pedagogikk om samfunnsforandring 2: Om betingelsene for en frigjørende pedagogikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal A/S.

Etiske prinsipper for nordiske psykologer (2008). Hentet 02. november 10, fra
<http://www.psykologforeningen.no>

Faglig enhet for PP-tjenesten (2001): *Håndbok for PP-tjenesten*. Oslo: Læringscenteret

Fretz, B. og Gelso, C. (2001): *Counseling Psychology* (2. ed.). California: Thomson
Learning Academic Resource Center.

Hellesnes, J. (1999): *Om Hans Skjervheim*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Holm, U. (2005): *Empati – Å forstå menneskers følelser*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Johannessen, E.; Kokkersvold, E. og Vedeler, L (2010): *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis* (3. utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Kinge, E. (2006): *Barnesamtaler – det anerkjennende samværet og samtalens betydning for barn med samspillsvansker*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Kinge, E. (1999): *Empati hos voksne i møte med barn med spesielle behov*. Oslo: Ad Notam

Lassen, L.M. (2002): *Rådgivning. Kunsten å hjelpe*. Oslo: Universitetsforlaget.

Lunde, O. (2003): Matematikkvansker som spesialpedagogisk tema. Norsk tidsskrift for spesialpedagogikk (4) 246-260.

Norsk Forening for Pedagogisk Psykologi: *Etiske prinsipper for Fagmedlemmer i NFPP og profesjonsområdet pedagogisk-psykologisk rådgivning*. Oslo.

Opplæringslova. (2010). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa m.v. av 17. juli 1998 nr. 61*. Hentet 10. november 2010, fra Lovdata.

Pihl, J. (2008): *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket* (2. oppl.) Oslo: Universitetsforlaget.

Renlund, C. (2010): *Doktoren kunne ikke reparere meg. En bok om sykdom og funksjonsnedsettelse og om hvordan vi kan hjelpe*. Bergen: Skaug forlag

Rogers, C. R. (1961): *On becoming a person. A therapist's view of psychotherapy*

Schibbye, A. L. (2009): *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skjervheim, H. (2000): *Objektivismen - og studiet av mennesket*. Oslo: Gyldendal akademisk

Skjervheim, H. (1996a): Deltakar og tilskodar. I *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: H. Aschehoug og co.

Skjervheim, H. (1996b): Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi. I *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: H. Aschehoug og co.